Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8670507
Centre d'intérêt: 773

Programme de maîtrise en éducation pour la formation de conseillers en enseignement / Institut national de la recherche scientifique [Education] . -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1973.
vi, 369 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 206-211.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Programme de formation * Elaboration de programmes * Superviseur * Supervision de l'enseignement * Conseiller pédagogique * Formation des enseignants * Perfectionnement des enseignants * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le dossier a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur "la relation maître de stage-stagiaire et son influence sur les changements de personnalité et de comportement du stagiaire". Soumis à l'Université du Québec comme un hypothèse opérationnelle susceptible de répondre à certains besoins de la formation et du perfectionnement des enseignants, le nouveau programme, qui a pour titre "Maître de type professionnel pour la formation des superviseurs de l'enseignement", est le fruit d'une recherche poursuivie entre septembre 1969 et mars 1973. Le dossier comprend onze parties et cinq annexes: 1. identification, préparation et justification du nouveau programme; 2. objectifs du programme; 3. insertion du programme dans le réseau universitaire; 4. prévision de la clientèle; 5. structure et description détaillée du programme; 6. conditions et normes d'admission; 7. règlements pédagogiques; 8. ressources humaines; 9. ressources physiques; 10. échéancier d'implantation du programme; 11. évaluation du programme.

Type de document: r

INSTITUT NATIONAL
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
Case postale 7500, Québec 10, Québec
Téléphone: (418) 657-2580

EDUQ 8670507

PROGRAMME DE MAITRISE EN EDUCATION

POUR LA FORMATION DE

CONSEILLERS EN ENSEIGNEMENT

MARS 1973

EDUQ 8670507

Le présent dossier a été élaboré dans les cadres d'une recherche sur "La relation maître de stage-stagiaire et son influence sur les changements de personnalité et de comportement du stagiaire".

Soumis aux professionnels de l'enseignement et à la communauté de l'Université du Québec comme une hypothèse opérationnelle susceptible de répondre à certains besoins de la formation et du perfectionnement des enseignants, ce programme d'études du IIe cycle est le fruit d'efforts de recherche et d'expérimentation poursuivis durant trois ans et demi. Ces travaux ont été rendus possibles grâce à des subventions de recherche accordées par l'Institut de Recherche Pédagogique, (IRP) la Formation des Chercheurs et l'Action Concertée (FCAC) et la Corporation des Enseignants du Québec (CEQ).

Le présent dossier s'efforce de suivre les directives données par le Conseil des Universités du Québec pour la présentation d'un nouveau programme.

Gilles Dussault, Ed.D.
Responsable du dossier INRS-Education.

Mars 1973

TABLE DES MATIERES

		Pages
1.1	IDENTIFICATION DU PROGRAMME	I
1.2	PREPARATION DU PROGRAMME	2
	1.2.1 Membres du comité du programme	2
	1.2.2 Consultants	4
	1.2.3 Etudiants gradués	5
	1.2.4 Personnes de l'extérieur	5
	1.2.5 Etapes de la préparation	9
1.3	JUSTIFICATION DU NOUVEAU PROGRAMME	12
	1.3.1 Justification "interne" du nouveau programme	14
	1.3.2 Justification externe du nouveau programme	21
	1.3.21 Besoins de supervision de l'enseignement dans le milieu scolaire actuel du Québec	21
	1.3.22 Fonctions que pourrait remplir un éventuel superviseur de l'enseignement dans la hiérarchie scolaire actuelle au Québec	33
	1.3.23 Examen critique de la formation prévue pour le superviseur de l'enseignement	60
	1.3.24 Conclusion générale	93
2.0	OBJECTIFS DU PROGRAMME	94
2.1	OBJECTIFS SCIENTIFIQUES GENERAUX DU PROGRAMME	94
2.2	OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DU PROGRAMME	96
	2.2.1 Introduction	96
	2.2.2 Cours magistral	97
	2.2.3 Répétitions	99

2.2.4 Travaux pratiques 99
2.2.5 Enseignements programmés 101
2.2.6 Enseignements individuels 103
2.2.7 Enseignement par module 105
2.2.8 Mémoires et projets 106
2.2.9 Séminaires 107
2.2.10 Méthodes mixtes 109
2.2.11 Méthode des cas 110
2.2.12 Méthodes de simulation 113
2.2.13 Stages 115
2.2.14 Activités complémentaires 116
2.2.15 Micro-enseignement 117
2.2.16 Alliage de diverses formules 118
2.2.17 Conclusion 119

2.3 OBJECTIFS SOCIO-ECONOMIQUES DU PROGRAMME 120
2.3.1 Les débouchés existants 120
2.3.2 Ampleur du développement prévu du secteur d'emploi 121

2.4 OBJECTIFS CULTURELS OU DE PROMOTION INDIVIDUELLE 125

3.0 INSERTION DU PROGRAMME DANS LE RESEAU UNIVERSITAIRE 126

4.0 PREVISION DE LA CLIENTELE 127

5.0 STRUCTURE ET DESCRIPTION DETAILLEE DU PROGRAMME 128

5.1 CRITERES DE STRUCTURE DU PROGRAMME 128
5.11 Structures possibles 128
5.12 Choix de structures 129
5.13 Structuration logique de notre programme 132
5.14 Tableau-synthèse de la structure logique du programme 135

5.15 Structure psychologique de chacun des cours du programme 136
5.16 Rythme du programme 138
5.17 Rythme de chacun des cours 139

5.2 SEQUENCE DES COURS COMPOSANT LE NOUVEAU PROGRAMME 139

5.3 DESCRIPTION DE CHAQUE COURS 142
5.310 Histoire de la supervision de l'enseignement 142
5.311 Sensibilisation aux relations humaines 144
5.312 Counseling I- Approche expérientielle 145
5.313 Créativité et croissance personnelle 149
5.314 Technologie appliquée à l'éducation 154
5.315 Analyse du curriculum 157
5.316 La mesure et l'évaluation par objectifs 176
5.317 Théories de l'apprentissage 183
5.318 Analyse de l'enseignement 184
5.319 Instruments psychométriques 195
5.320 Méthodes et matériel d'enseignement 198
5.321 Rôle du superviseur de l'enseignement comme agent de changement 199
5.322 Practicum en supervision de l'enseignement: I 212
5.323 Essai et Practicum II en supervision de l'enseignement 218

6.0 CONDITIONS ET NORMES D'ADMISSION 220

7.0 REGLEMENTS PEDAGOGIQUES 222
7.1 Règlements généraux 222
7.2 Mémoire 222
7.3 Résidence 222
7.4 Etudes à temps partiel 222

8.0 RESSOURCES HUMAINES 223

8.1 Personnel déjà en place pouvant être affecté au nouveau programme 223

8.2 Personnel à engager 227

9.0 RESSOURCES PHYSIQUES 229

9.1 Bibliothèques 229

9.2 Traitement de l'information 229

9.3 Espaces d'enseignement 229

9.4 Equipements d'enseignement 230

9.5 Espaces et équipements de soutien 230

10.0 ECHEANCIER D'IMPLANTATION DU PROGRAMME 231

11.0 EVALUATION DU PROGRAMME 232

ANNEXE "A": Comptes rendus des entrevues du comité du programme avec six consultants 235

- Introduction 236
- Entrevue avec le Dr Charles Bujold 238
- Entrevue avec le Dr Bernard Lachance 252
- Entrevue avec M. Gérard Scallon 258
- Entrevue avec le Dr Marcel Robert 265
- Entrevue avec le Dr Denis Pelletier 284
- Entrevue avec le Dr Gérard Malcuit 290

ANNEXE "B": Programme (expérimental) en supervision de l'enseignement 295

ANNEXE "C": Le nouveau programme en regard des règlements régissant les études gradués à l'Université du Québec et à l'Université Laval et en regard des standards d'accréditation du NCATE 306

- Introduction 307
- Concordance des règlements de l'Université du Québec et de l'Université Laval 308
- Conformité du programme aux règlements de l'Université Laval 320
- Conformité du programme aux standards de NCMTE 334

ANNEXE "D": Evaluation des résultats obtenus par les étudiants MSS durant leurs études de maîtrise 1969-72 345

ANNEXE "E": Besoins et organisation du perfectionnement des maîtres: préoccupations des associations professionnelles 361

1.1 IDENTIFICATION

Université:

Université du Québec

Soutien administratif: faculté, département, cellule, centre de recherche:

INRS-éducation et autres organismes appropriés du réseau.

Titre du programme:

Maîtrise de type professionnel pour la formation de superviseurs de l'enseignement.*

Diplôme, certificat et mention:

Maîtrise en éducation (supervision de l'enseignement): M. Ed.

---

* Ce titre de diplôme évite de référer à des études de type recherche habituellement couronnées par un M.A., un M.Sc. ou un M. Sc. A. Il désigne le champ général des études (éducation) et correspond ainsi à un degré ou diplôme courant sur le continent nord-américain (M.Ed.), tout en spécifiant la fonction particulière auquel il prépare.

1.2 PREPARATION DU PROGRAMME

1.2.1 MEMBRES DU COMITE DU PROGRAMME

Monsieur Gilles Dussault, docteur en éducation, responsable du programme expérimental de maîtrise en supersivion de l'enseignement (Université Laval), directeur du Projet Chicoutimi, directeur de l'INRS-éducation, président du comité du programme.

Monsieur Jacques Blouin, professeur de mathématiques (niveau secondaire) à la CECQ, inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Monsieur Jean Brunelle, professeur agrégé à l'Université Laval, responsable du laboratoire d'enseignement du département d'éducation physique (Laval), co-responsable de la formation pratique des futurs enseignants en éducation physique (Laval).

Monsieur Léon Couillard, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, directeur des stages dans les programmes de formation des enseignants (UQAC).

Monsieur Serge Desmeules, professeur de chimie, CEGEP de Chicoutimi, inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAC.

Mademoiselle Claire Drapeau, professeur de techniques diététiques, CEGEP de Limoilou, étudiante inscrite à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Monsieur Toussaint Fortin, professeur de français (niveau secondaire) à la commission scolaire régionale Lapointe, inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAC.

Monsieur Gabriel Guertin, professeur de physique (niveau secondaire) à la CECQ, étudiant inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Monsieur Léon Ouellet, professeur de français (niveau secondaire) à la CECQ, étudiant inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Monsieur André Perreault, professeur de chimie (niveau secondaire à la CECQ, étudiant inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Monsieur Marc Roberge, coordonnateur de l'enseignement du français (niveau secondaire) à la commission scolaire régionale Lapointe, inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAC.

Monsieur Conrad Roy, professeur d'histoire (niveau secondaire) à la CECQ, inscrit à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'université Laval.

Mademoiselle Claire Turcotte, assistante de recherche, projet CEXFORME (Contrôle d'une expérience de formation des maîtres à l'élémentaire -- évaluation du projet REPERFS).

Les diverses parties de ce dossier (sauf les syllabus) ont été rédigées par les membres du comité du programme. A la fin de chacune des parties on trouve les initiales de celle, de celui ou de ceux qui sont responsables de sa rédaction finale.

G.D.

1.2.2 CONSULTANTS

Les six personnes suivantes ont accepté de faire profiter de leur expertise les membres du comité du programme.*

Monsieur Charles-E. Bujold, Ed.D. (counseling psychology), professeur adjoint à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; consultant dans le domaine des relations interpersonnelles et du développement personnel.

Monsieur Bernard Lachance, D. Psy., professeur agrégé à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; consultant dans le domaine de la technologie de l'enseignement.

Monsieur Gérard Malcuit, Ph.D., psychologue attaché au service de psychologie de l'hôpital St-Michel-Archange; consultant dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage.

Monsieur Denis Pelletier, D. Psy., professeur adjoint à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; consultant dans le domaine de la créativité.

Monsieur Marcel Robert, Ph.D., professeur agrégé à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; consultant dans le domaine du changement en milieu scolaire.

Monsieur Gérard Scallon, professeur adjoint à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; consultant dans le domaine de la mesure et de l'évaluation.

G.D.

* Le compte-rendu des six entrevues de consultant est donné en Annexe "A".

1.2.3 ETUDIANTS GRADUES

Quatorze étudiants gradués inscrits à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université Laval ou à l'Université du Québec à Chicoutimi ont remis au président du comité du programme, à la fin de l'année académique 1971-72, des commentaires de type évaluatif sur le contenu soit du programme expérimental de Laval, soit sur le programme de l'UQAC qui n'est pas sans ressemblances avec celui de Laval. Ces avis et commentaires ont été intégrés dans le présent dossier. Les étudiants qui ont fourni des textes sont:

- Serge Desmeules (UQAC)
- Claire Drapeau (Laval)
- Toussaint Fortin (UQAC)
- Elie-Marie Gaudreault (UQAC)
- Réal Grenon (UQAC)
- Gabriel Guertin (Laval)
- André Perreault (Laval)
- Marc Roberge (UQAC)
- Réginald Robichaud (Laval)
- Conrad Roy (Laval)
- Marcel Thériault (UQAC)
- Léger Tremblay (UQAC)
- Noel Tremblay (UQAC)
- Réjeanne Tremblay (UQAC)

G.D.

1.2.4 PERSONNES DE L'EXTERIEUR

En juin 1972, les membres du comité du programme ont rencontré soixante-quatorze (74) personnes du monde de l'éducation pour leur soumettre les hypothèses de travail du comité et pour obtenir leurs avis et opinions sur les besoins du système scolaire du Québec en matière de supervision de l'enseignement et sur les fonctions possibles des superviseurs

de l'enseignement. Le compte-rendu de ces interviews est présenté dans la section 1.3 qui traite de la justification du programme. Voici la liste des soixante-quatorze personnes qui ont été interviewées:-

Laure Audette,	principale d'école élémentaire, Sillery;
Jean-Guy Bacon,	coordonnateur de l'enseignement général, régionale Chauveau;
Pierrette Baril,	directrice de l'enseignement, Québec;
Lucille Bédard,	principale d'école secondaire, Québec;
Gaston Bélanger,	conseiller pédagogique en mathématiques, Chicoutimi;
Jacques Bilodeau,	directeur-adjoint au service pédagogique, Cegep de Jonquière;
Roger Bissonnette,	responsable de l'information scolaire, Québec;
Roger Boily,	chef de groupe en mathématiques, Jonquière;
Claude Bouchard	professeur de micro-enseignement à l'UQAC, Chicoutimi;
Hermance V. Bouchard,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Myryam Bouchard,	principale d'école élémentaire, Chicoutimi;
Benoît Cinq-Mars,	agent de développement pédagogique;
Maurice Caron,	principale d'école secondaire, Québec;
Victor Caron,	responsable de la probation au Québec;
Alexandre Corriveau,	enseignant au secondaire, Québec;
Yves-Marie Côté,	enseignant au secondaire, Québec;
Guy Coupal,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Lucienne Couture,	progesseur de didactique de la chimie à l'UQAC, Chicoutimi;
Jean-Paul Desbiens,	principal d'école normale, Cap-Rouge;

Marcel Désilets,	directeur général de l'enseignement, Québec;
Roger Deslauriers,	professeur d'éducation physique au Cegep, Québec;
Gilles Dionne,	agent de développement pédagogique
Jean-Claude Drolet,	coordonnateur des mathématiques, Québec;
Roland Drolet,	professeur d'éducation physique au Cegep Ste-Foy, Québec;
Françoise B-Dufour,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Gilles Dufresne,	responsable de la probation au Québec;
René Fournier,	principal d'école secondaire, Québec;
Thérèse Fréchette,	conseiller pédagogique à la CEQ, Québec;
André Gagnon,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Raymond -M. Gagnon,	chef de groupe de français, Jonquière;
Robert Gauthier,	coordonnateur d'anglais, Chicoutimi;
Jean-Guy Gélinas,	directeur de l'enseignement au secondaire, Québec;
Ghislain Girard,	directeur général -adjoint, Chicoutimi;
Benoît Gosselin,	responsable de la probation au Québec;
René Guimond,	enseignant au secondaire, Cap-Rouge;
Jeannine Juneau,	enseignante au secondaire, Québec;
Bernard Lachance,	directeur de l'enseignement secondaire, Québec;
Pierre Lachance,	professeur d'éducation physique au Cegep Ste-Foy, Québec;
Renée Lapointe,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Marjolaine Laprise,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Raymond-M. Laprise,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;

Rock Laroche,	directeur général à l'élémentaire, Arvida;
René Larouche,	professeur d'éducation physique à l'Université Laval, Québec;
Alain Lavoie,	enseignant au secondaire, Cap-Rouge;
Monique S. Leblond,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Fernande Lemay,	directrice de l'enseignement au secondaire, Québec;
Roger Lemay,	conseiller pédagogique, Québec;
Marcel Martin,	professeur d'éducation physique au Cegep Lévis;
Louise Mahoney,	agent de développement pédagogique;
Florent Mallette,	coordonnateur de français, Chicoutimi;
Cécile Minguy,	principale d'école secondaire, Chicoutimi;
Bruno Morin,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Francis Normand	principal d'école secondaire, Jonquière;
Luc Ouellet,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Thérèse Ouellet,	directrice de l'enseignement aux inadaptés, Québec;
Adrien Paquet,	conseiller en orientation au secondaire, Québec;
Lucien Paré,	chef de groupe en catéchèse, Québec;
Ghislain Parent,	chef de département au Cegep Chicoutimi;
Gilles Perron,	chef de groupe en chimie, Jonquière;
Carmen H.-Potvin,	principale à l'élémentaire, Chicoutimi;
Jean Pourret,	enseignant au secondaire, Sillery;
Paul Racine,	enseignant au secondaire, Québec;
Carol Roberge,	enseignant au secondaire, Québec;

Pierrette Roy,	directrice de l'enseignement au secondaire, Québec;
Wilbrod Ste-Croix,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Agathe B.-Tremblay,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
André Tremblay,	enseignant au secondaire, Chicoutimi;
Myrande Tremblay,	chef de groupe de français, Jonquière;
Pauline B.-Tremblay,	enseignante à l'élémentaire, Chicoutimi;
Pierre Tremblay,	enseignante au secondaire, Québec;
Réjeanne Tremblay,	professeur de pédagogie à l'UQAC, Chicoutimi;
Roger Tremblay,	principal d'école secondaire, Chicoutimi;
Louis-Aimé Turcotte,	principal d'école secondaire, Québec;
Emilien Vandal,	responsable de la probation au Québec.

L.C.

1.2.5 PRINCIPALES ETAPES DE LA PREPARATION DU NOUVEAU PROGRAMME

1.2.51 Septembre à décembre 1969:

Elaboration du programme expérimental en supervision de l'enseignement, à l'Université Laval. Unique responsable de cette phase: Gilles Dussault.

1.2.52 Janvier 1970:

Début du programme expérimental à Laval.

1.2.53 Janvier 1970 à mai 1972:

Expérimentation du programme à Laval. Au terme de chacun des cours et séminaires, les étudiants furent invités à faire une évaluation sommaire de la pertinence des cours ou séminaires. Des modifications importantes furent apportées à certains séminaires, en particulier à ceux traitant de l'analyse du comportement pédagogique

et de la supervision des stages d'enseignement, à la lumière des commentaires et remarques des étudiants.

1.2.54 Avril 1972:

Le directeur du comité du programme invite les étudiants à faire un retour critique sur leur scolarité des deux dernières années et à lui soumettre leurs remarques par écrit.

1.2.55 Mai 1972:

Constitution du comité du programme (voir pp. 2, 3).

1.2.56 Juin et juillet 1972:

Elaboration du présent dossier:

a) Répartition des tâches de rédaction des diverses parties du dossier.

b) Interviews avec les personnes de l'extérieur. Rapports individuels d'interviews. Sommaire de ces rapports.

c) Evaluation des résultats académiques des étudiants "expérimentaux" de Laval.

d) Etude des commentaires évaluatifs des étudiants de Laval et de Chicoutimi qui ont participé soit au programme expérimental (Laval), soit à un programme dont plusieurs éléments étaient semblables à celui de Laval (UQAC).

e) Invitation à six consultants. Préparation des questions adressées à ces derniers. Rencontres de consultation. Rapports de ces rencontres.

f) Elaboration des critères de sélection des objectifs du nouveau programme.

et de la supervision des stages d'enseignement, à la lumière des commentaires et remarques des étudiants.

1.2.54 Avril 1972:

Le directeur du comité du programme invite les étudiants à faire un retour critique sur leur scolarité des deux dernières années et à lui soumettre leurs remarques par écrit.

1.2.55 Mai 1972:

Constitution du comité du programme (voir pp. 2, 3).

1.2.56 Juin et juillet 1972:

Elaboration du présent dossier:

a) Répartition des tâches de rédaction des diverses parties du dossier.

b) Interviews avec les personnes de l'extérieur. Rapports individuels d'interviews. Sommaire de ces rapports.

c) Evaluation des résultats académiques des étudiants "expérimentaux" de Laval.

d) Etude des commentaires évaluatifs des étudiants de Laval et de Chicoutimi qui ont participé soit au programme expérimental (Laval), soit à un programme dont plusieurs éléments étaient semblables à celui de Laval (UQAC).

e) Invitation à six consultants. Préparation des questions adressées à ces derniers. Rencontres de consultation. Rapports de ces rencontres.

f) Elaboration des critères de sélection des objectifs du nouveau programme.

g) Formulation des objectifs généraux du nouveau programme.

h) Choix des contenus précis du programme.

i) Elaboration des critères de structure du nouveau programme.

j) Structure du contenu du nouveau programme.

k) Inventaire et choix des formules pédagogiques.

l) Spécification des conditions d'admission au nouveau programme.

m) Etude comparative des règlements de l'Université Laval et de l'Université du Québec concernant les études de deuxième cycle et effort pour rendre le nouveau programme conforme le plus possible à ces règlements.

n) Invitation aux consultants et à d'autres professeurs de préparer des syllabus pour les cours et séminaires du nouveau programme.

o) Elaboration du syllabus du "Practicum en supervision de l'enseignement".

p) Regards sur l'évaluation du nouveau programme.

1.2.57 Septembre 1972 à mars 1973:

Préparation des dernières pièces du dossier du nouveau programme.

G.D.

1.3 JUSTIFICATION DU NOUVEAU PROGRAMME

De l'avis des membres du comité du programme, qui s'inspirent sur ce point de Marvin C. Alkin (1), un programme doit se justifier de deux façons avant d'être mis en opération: (I) on doit établir la validité de ses objectifs et de ses contenus, et (II) on doit établir qu'il répond à des besoins réels. C'est en fonction de ces deux grandes justifications que se divise la présente section.

On trouvera d'abord un développement sur la justification "interne" des objectifs et des contenus du nouveau programme (1.3.1). Cette première partie comprendra elle-même deux sous-divisions: (a) l'exposé de notre conception de la supervision de l'enseignement et des fonctions du superviseur de l'enseignement; cette conception déterminera en bonne partie tant le choix des objectifs généraux que des contenus du nouveau programme; (b) l'exposé de notre conviction de la nécessité de l'intégration de la théorie et de la pratique dans un programme qui vise à préparer des professionnels; cette prise de position influence aussi le choix des objectifs et des contenus du nouveau programme, et elle est déterminante pour le choix des formules pédagogiques qui y seront employées. Par référence aux définitions de Mauritz Johnson Jr. (2) les deux développements de cette première partie traitent des critères de sélection des objectifs et des contenus du nouveau programme.

Un second développement (1.3.2) traitera de la justification "externe" des objectifs et des contenus du nouveau programme. Cette seconde partie comprendra trois sous-divisions: (a) l'analyse

---

(1) Marvin C. Alkin, "Evaluation Theory Development", Evaluation Comment, UCLA, Vol. 2, No 1, October 1969, pp. 2-7.

(2) Mauritz Johnson Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory", Educational Theory, Vol. 17, No 2, April 1967, pp. 127-140.

des besoins du milieu en ce qui concerne la supervision de l'enseignement; cette analyse est faite à partir des entrevues auxquelles les membres du comité du programme ont procédé auprès des personnes de l'extérieur (voir pages 6 à 9, section 1.2.4); (b) l'analyse des fonctions que pourraient exercer, dans le système scolaire actuel du Québec, les nouveaux superviseurs de l'enseignement; cette analyse utilise des opinions exprimées par des personnes de l'extérieur consultées par le comité du programme, de même que des opinions identifiées comme telles, des membres du comité du programme; (c) examen critique de la formation prévue pour le superviseur de l'enseignement par un groupe d'étudiants gradués inscrits au programme expérimental en supervision de l'enseignement à partir duquel le nouveau programme a été préparé, de même que par des personnes de l'extérieur.

Le plan de cette section se présente donc ainsi:

1.3 Justification du nouveau programme

1.3.1 Justification "interne" du programe.

1.3.11 Notre conception de la supervision de l'enseignement et des fonctions du superviseur.

1.3.12 Nécessité de l'interprétation de la théorie et de la pratique dans un programme professionnel.

1.3.2 Justification "externe" du programme.

1.3.21 Besoins du milieu en ce qui concerne la supervision de l'enseignement.

1.3.22 Fonctions possibles des superviseurs de l'enseignement.

1.3.23 Commentaires évaluatifs sur le nouveau programme.

A la suite de ces pièces justificatives, nous présenterons sans plus de commentaires, à la section 2.1, les objectifs généraux du nouveau programme de maîtrise en éducation (supervision de l'enseignement). G.D.

1.3.1 JUSTIFICATION "INTERNE" DU NOUVEAU PROGRAMME

Tout programme d'étude constitue un choix d'éléments puisés dans le grand répertoire du donné culturel. Une bonne partie de cet univers du donné culturel a déjà été structuré en champs de connaissances communément appelés disciplines. (1) Par exemple, le programme-cadre de français implanté au secondaire ne contient pas toutes les données touchant la linguistique et la littérature: les contenus proposés sont le résultat d'un choix parmi une infinité de situations linguistiques et littéraires. Il en est ainsi des programmes des autres disciplines.

Dans la conception d'un programme telle que préconisée par Mauritz Johnson (2), le choix des éléments du donné culturel disponible et enseignable qui constitueront la série structurée d'objectifs d'apprentissage à atteindre (programme), fait inévitablement appel à des critères qui conditionnent cette sélection et en établissent sa valeur.

Notre programme de formation de conseillers en enseignement ou superviseurs de l'enseignement repose sur une conception de la supervision et sur une intention ferme d'intégrer

(1) King Arthur R. Jr and BROWNELL, John A. The Curriculum and the Disciplines of Knowledge: A Theory of Curriculum Practice. New York: John Wiley and Sons, 1966, pp. 3-26.

(2) Johnson, Mauritz Jr "Definitions and Models in Curriculum Theory" Educational Theory, Vol.17, no 2, April 1967, p. 127-140.

la théorie à la pratique. Ce sont là nos deux critères de sélection d'objectif, des contenus et de la pédagogie du nouveau programme.

Notre conception de la supervision s'inspire d'auteurs qui ont développé au cours des dernières années des théories qui mettent l'accent sur l'aide apportée aux enseignants dans la pratique de leur profession.

D'autre part, l'intégration de la théorie à la pratique amène à justifier le choix de moyens pédagogiques favorisant le développement d'habiletés nécessaires au superviseur et une partie du contenu des cours et des séminaires.

1.3.11 Conception de la supervision

La conception traditionnelle de la supervision réfère à deux fonctions: une fonction d'aide et une fonction d'évaluation. Dans le passé, l'accent a été mis surtout sur la fonction administrative de la supervision, c'est-à-dire sur l'évaluation de l'enseignant. Cependant, Babcock (1) suggère que la supervision soit considérée comme un service et non comme une fonction administrative. Cette tendance plus récente caractérise les positions contemporaines de L'A.S.C.D. (Association for Supervision and Curriculum Development U.S.A.) (2) La primauté du rôle d'autorité devrait être remplacée par celle du rôle d'aide apportée à l'enseignant.

---

(1) Voir James, E. Heald, "Supervision", Encyclopedia of Educational Research, 4th Edition, New York: Macmillan Company, 1969, p. 1394.

(2) Ibid., p. 1394.

Dans cette optique, la supervision peut se définir comme étant l'aide apportée aux enseignants dans le but d'améliorer leur enseignement ou de les rendre capables de développer dans leur classe de meilleures conditions d'apprentissage.

Nous nous rallions ainsi aux conceptions de Dussault, Cogan et Young qui, eux aussi, insistent sur la fonction d'aide apportée aux enseignants dans le but de les amener à mieux enseigner. (1)

La supervision est donc, pour nous, d'abord et avant tout un acte d'enseignement: le superviseur enseigne au supervisé à enseigner. Cet enseignement qui se fait dans une relation très souvent dyadique, nécessite un climat de confiance et de sécurité où la relation s'établit de façon horizontale plutôt que verticale. C'est ainsi que le superviseur, dans une relation de collègue (2), doit posséder les qualités rogériennes suivantes: l'empathie, la congruence (l'authenticité) et l'acceptation inconditionnele de l'autre (3). Ces qualités rogériennes ont avantage à s'intégrer aux multiples facettes de la communication où la dimension affective joue un rôle important.

---

(1) Dussault, G. A Theory of Supervision in Teacher Education, Teachers College Press; Columbia University, N.Y. 1970.
Cogan, Morris L. Clinical Supervision (Manuscrit non publié)
Young, David B. Effective Supervisory Conferences, Strategies for Modifying Teacher Behavior, paper presented at the 1969 ASCD Conference, Chicago.

(2) Cogan op. cit. pp. 15-17.

(3) Voir rapport de l'entrevue du comité du programme avec monsieur Charles Bujold, Sciences de l'Education, Université Laval, 1972 (Reproduit en annexe A).

Notre définition de la supervision s'éclaire encore davantage si nous nous référons à la conception de l'enseignement que nous avons fait nôtre soit: la création de conditions qui facilitent et rendent économiques l'apprentissage (1). Cette définition de l'enseignement nous amène à dire que le rôle du superviseur consiste à trouver les moyens qui vont créer les conditions qui facilitent et rendent économiques l'apprentissage et le développement d'habiletés nécessaires au supervisé dans l'exercice de sa fonction d'enseignant.

Puisque l'enseignement est l'objet de l'enseignement du superviseur, comme la physique l'est de l'enseignement du professeur de physique, il convient de préciser les variables essentielles (2) qui définissent à nos yeux l'enseignement. Ces variables sont:

a) les objectifs (formation et mesure)
b) les processus d'apprentissage
c) les comportements de l'enseignant
d) la technologie et le matériel d'enseignement

C'est-à-dire que, pour nous, enseigner, c'est essentiellement agir (c), en s'aidant du matériel didactique et des ressources de la technologie (d), de façon à activer chez les élèves les processus d'apprentissage (b) qui leur permettront d'atteindre des objectifs prédéfinis et mesurables (a).

Notre conception de la supervision de l'enseignement et notre définition de l'enseignement nous amènent

---

(1) Dussault, Gilles et al., Projet-Chicoutimi, juillet 1971.

(2) Voir AACTE, Professional Teacher Education, Washington, D.C., The Association, 1968, pp. 19 et 58.

à conclure que le superviseur doit avoir des compétences plus grandes que celui qu'il supervise dans les domaines du curriculum et de la mesure des objectifs, des théories et des phénomènes d'apprentissage, de la technologie de l'enseignement et du matériel didactique, des comportements et des styles d'enseignement. Autrement dit, le superviseur comme tout enseignant, doit bien connaître ce qu'il enseigne et le connaître mieux que ne le connaît celui à qu'il enseigne.

Le superviseur devra de plus être capable de créer entre le supervisé et lui-même une relation interpersonnelle efficace et connaître les plus récentes théories et techniques de supervision de l'enseignement.

1.3.12 Intégration de la théorie et la pratique

Les compétences que nous venons de mentionner ne sont que de peu d'utilité si elles ne se raccrochent pas à la réalité scolaire. Il faut présenter des moyens qui permettent de faire le pont entre la théorie et la pratique pour que les concepts acquis soient utilisables dans la vie professionnelle du superviseur.

Dans le passé, l'université s'est trop souvent tenue éloignée du milieu en se contentant d'aborder l'aspect théorique des problèmes sans développer pour autant chez les étudiants des habiletés à résoudre ces problèmes dans le concret. C'est ainsi, par exemple, que certains programmes de formation des enseignants ont développé des individus fort bien munis sur le plan théorique mais pauvres en habiletés techniques visant à changer le milieu. "La grande erreur vis-à-vis du changement a été de croire que le changement était d'abord un changement

d'attitude. Les changements les plus stables sont ceux qui originent de la personne même et qui la rendent capable de faire face à des problèmes rencontrés en situation scolaire". (1) Ainsi, l'université doit diminuer l'écart qui existe entre la théorie et la pratique tant par l'exploitation de formules pédagogiques adéquates que par l'utilisation, dans ses contenus de cours, de problèmes courants rencontrés dans la pratique professionnelle.

Dans un programme visant à la formation de superviseur de l'enseignement ou de conseillers en enseignement, une insistance particulière sur la pratique apparaît essentielle si l'on veut équiper le superviseur de techniques dont il aura à se servir dans l'exercice de son acte professionnel. Les objectifs visés par notre programme ne sont donc pas seulement de type conceptuel, mais aussi de type expérientiel.

Ainsi les cycles de supervision clinique proposés par des auteurs tels que Cogan et Young (2) s'avèrent des techniques valables qui permettent au superviseur de développer des habiletés à entreprendre une démarche rationnelle de supervision. De même, certaines formules pédagogiques s'appuyant sur la technologie de l'enseignement fournissent au superviseur des moyens d'appliquer les connaissances théoriques dans des situations réelles et concrètes. (3)

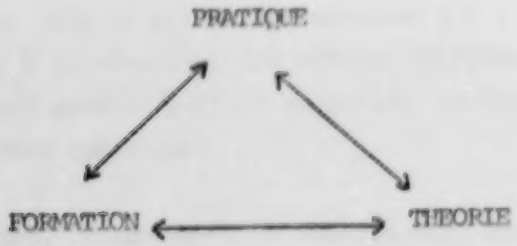
---

(1) Rapport de l'entrevue du comité du programme avec monsieur Marcel Robert, Sciences de l'Education, Université Laval, juillet 1972 (reproduit en annexe A).

(2) Cogan, Morris L. Clinical Supervision (manuscrit non publié)
Young, David B. Using a System Approach to Developp and Research Supervisory Conference Strategies, paper read at the 1971 AERA meeting, New York.

(3) Nous faisons ici allusion surout à la technique du micro-enseignement développée à l'université de Stanford en Californie qui consiste à reproduire la réalité scolaire en des situations de laboratoire contrôlé.

Les formules pédagogiques et la matière première utilisées dans des activités comme celles du practicum en supervision de l'enseignement visent à relier les trois éléments inscrits dans le schéma ci-dessous soit: la pratique, la formation et la théorie. (1)



Dans cette forme iconique, les éléments interagissent pour en arriver à mettre en branle le processus de changement chez le superviseur le rendant ainsi capable de trouver des solutions à des problèmes pratiques. La théorie n'est pas plus isolée de la pratique que de la formation où on la retrouve couramment: les problèmes du milieu, les problèmes provenant de l'enseignement, sont du matériel de laboratoire ou d'étude qui est considéré à la lumière de la théorie. Ainsi la pratique devient un élément privilégié de la formation.

L.C. T.F. M.R.

(1) Inspiré de l'entrevue du comité du programme avec monsieur Marcel Robert (voir l'annexe A).

1.3.2 JUSTIFICATION EXTERNE DU NOUVEAU PROGRAMME

Le développement qui suit entend traiter de la justification "externe" des objectifs et des contenus du nouveau programme en supervision de l'enseignement.

L'élaboration d'un nouveau programme professionnel vise à implanter dans un milieu des services qui y sont inexistants, ou à systématiser des efforts embryonnaires, épars, qui y sont fournis parfois au hasard, parfois à partir de systèmes empiriques.

Une étape, certes des plus importantes, consiste d'abord à pressentir les besoins du milieu pour de tels services.

Par la suite, on peut encore interroger ce milieu pour savoir si dans la hiérarchie de son organisation actuelle, il n'existerait pas de fonctions "naturelles" qui pourraient permettre aux personnes qui les occupent de dispenser les services nouveaux ou restructurés.

Un temps suivant mènerait à la recherche du degré de coïncidence qui pourrait exister entre les fonctions proposées par le milieu et la conception que l'on se fait des nouveaux services professionnels.

Il resterait enfin à examiner la pertinence du programme envisagé pour rendre les candidats aptes à répondre aux besoins identifiés.

1.3.21 Besoins de supervision de l'enseignement dans le milieu scolaire actuel du Québec.

Le besoin fondamental d'assistance aux enseignants débutants ou en formation est aujourd'hui l'objet d'une

reconnaissance quasi axiomatique du fait que les institutions de formation des enseignants semblent toutes avoir inscrit à leur programme des périodes plus ou moins longues et plus ou moins structurées d'enseignement pratique, "parrainé" de quelque façon par des enseignants d'expérience.

Ce n'est donc pas sur l'existence même du besoin d'assistance que nous nous interrogeons ici, bien que sa mention nous serve de point de départ, mais bien plus sur la nécessité d'une forme particulière de systématisation de l'aide à apporter aux enseignants en période de stage ou de probation.

La consultation dont nous rapportons ici les résultats, n'a pas été faite auprès d'un échantillon choisi au hasard mais plutôt selon les possibilités de contacts des 13 (treize) membres du Comité du programme. Les noms et les fonctions des personnes consultées sont fournis à la section 1.2.2 du présent dossier. Un coup d'oeil, même rapide sur cette liste révèle la diversité hiérarchique des classes de personnes rencontrées au cours des 74 entrevues. Pour plus de clarté encore, un tableau de répartition des consultations est présenté à la page suivante.

1.3.211 L'aide actuellement fournie durant les stages et la probation

Les opinions exprimées sur l'aide actuellement apportée au cours des stages et de la probation sont liées aux conceptions que les personnes interviewées se font de la formation d'un enseignant et de la forme que doit prendre le stage d'enseignement. Le cadre limité des interviews rend difficile le dégagement de conceptions

TABLEAU DE REPARTITION DES CONSULTATIONS

SECTEURS RENCONTRÉS	REPRÉSENTATION	SOUS-TOTAL DE SECTEUR	TOTAL DE SECTEUR	TOTAL GÉNÉRAL
I. SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT				
- enseignants à l'élémentaire	7			
- enseignants au secondaire	16			
- chefs de groupe au secondaire	6			
- professeurs de Cegep	4			
- professeurs d'université	4		37	
II. SECTEUR DES SERVICES				
Conseiller d'orientation	1		1	
III. SECTEUR DE L'ADMINISTRATION				
- Au niveau des commissions scolaires dans les écoles				
- principaux d'école élémentaire	3			
- principaux d'école secondaire	7			
- directeurs de l'enseignement	7	17		
- Dans le personnel de cadre				
- coordonnateurs de discipline	4			
- directeurs de services	2			
- directeurs généraux	2	8		
- Au niveau des Ecoles normales				
- principal	1	1		
- Au niveau de la Corporation des Ens.				
- conseillers pédagogiques	2	2		
- Au niveau du ministère de l'Education				
- agents de développement pédagogique	4			
- responsables de la probation	4	8	36	74

de base et le développement de raisonnements logiques. Notons cependant que chez certaines personnes, la formation est vue comme le façonnement d'une personnalité aux dimensions d'une tâche à remplir, tandis que chez d'autres, elle est conçue comme une occasion priviligiée d'actualiser des potentialités. Bien que pour certains les deux positions ne semblent pas irréconciliables, il s'en suit que dans un cas, le stage est une forte période d'imitation et dans l'autre, une situation propice à l'application de solutions originales.

Le stagiaire ou le probaniste qui arrive actuellement dans les écoles, reçoit une aide certaine soit de collègues d'expérience, soit du personnel de direction, au point même que certains trouvent la situation satisfaisante. Dans cette veine, il semble normal que le débutant doive se tailler une place à sa mesure dans la carrière et que, s'il en a besoin, il aille chercher le secours là ou il se trouve. On ajoute aussi que la bonne volonté et la gentillesse des collègues de la discipline à enseigner pourvoient souvent à l'intégration du débutant à l'équipe des enseignants. Sa progression professionnelle semble favorisée par une préparation en commun des cours à dispenser et, dans certains cas, la longueur du stage semble suffisante pour fournir au débutant des expériences significatives.

Cependant la majorité des gens consultés voient des lacunes majeures dans le système actuel des stages et dans celui de la probation. Le principal grief que l'on mentionne, c'est le manque d'organisation de l'aide apportée. La dispensation de cette assistance suit souvent un rythme sporadique et son existence même semble liée aux aléas du hasard.

Les stagiaires souffrent souvent d'isolement et d'insécurité dans le système actuel des stages. Ces sentiments sont causés par une projection souvent brutale du néophyte dans l'enseignement réel, sans préparation judicieuse pour le munir des habiletés essentielles à la prise en main d'une classe.

Il semble que l'organisation actuelle des stages, basée généralement sur le bénévolat des maîtres de stage, le hasard de l'observation, la pauvreté de l'aide apportée, la subjectivité des jugements, l'imitation du maître de stage, crée des lacunes majeures dans l'apprentissage de l'acte d'enseigner. On pourrait encore déplorer les trop grands laps de temps qui séparent les diverses sessions de pratique effectuée dans les écoles, l'ignorance des possibilités d'application de la psychologie de l'apprentissage, le manque de contact entre l'école qui reçoit le stagiaire et l'institution qui le forme.

C'est l'ensemble de ce contexte qui provoque à chaque année, dans les écoles, à l'occasion des stages, la répétition des mêmes problèmes auxquels on apporte toujours les mêmes solutions insatisfaisantes et à court terme. Cette situation tient surtout au manque de ressources des maîtres de stages qui sont confrontés avec des services à rendre aux stagiaires et qui ne peuvent que se rabattre sur de l'improvisation. On aboutit ainsi à laisser parfois aux stagiaires toutes les latitudes possibles pour tenter des expériences personnelles souvent néfastes pour eux-mêmes quand ce n'est pas pour les élèves-cobayes.

La situation des probanistes ne semble guère plus intéressante. En premier lieu, le recrutement des répondants semble très difficile et, quand on a réussi à s'en adjoindre quelques-uns, ils ne disposent que de très peu de temps pour remplir leur fonction. Pleins de bonnes intentions au départ, les répondants volontaires perdent vite de leur enthousiasme au contact de la complexité de la réalité quotidienne de la supervision. Après quelques mois de ce désintéressement progressif, la direction de l'école est parfois seule à superviser encore le probaniste et, même là, on s'en tient souvent à un seul aspect de la performance totale en classe, le maintien de la discipline. Finalement, le probaniste fonctionne comme un enseignant régulier, sans aucune aide pour guider ses errements parfois malhabiles. C'est à partir de telles constatations que le système de probation est jugé inapte à favoriser l'intégration et le progrès professionnel des candidats à l'enseignement qu'il est censé encadrer.

Enfin, les enseignants débutants en général sont livrés à eux-mêmes sans assistance systématique. L'enseignement semble une des rares professions où l'on agisse ainsi. Les jeunes enseignants ont besoin d'être assistés mais les structures actuelles font un luxe d'une aide véritable. Celle que l'on fournit actuellement dans les écoles ne s'appuie que sur le hasard des rencontres de confrères de bonne volonté qui ne peuvent souvent offrir mieux que des conseils issus de l'improvisation.

1.3.212 L'aide qu'un éventuel superviseur de l'enseignement pourrait apporter aux stagiaires et aux probanistes

L'aide que peut fournir une personne dépend entre autres facteurs de sa personnalité et des moyens dont elle dispose.

Il existe peut-être des personnalités plus aptes que d'autres à établir un climat, une relation d'aide. Ceci soulève le problème du choix ou de la sélection des personnes qui auront à fournir cette assistance, problème qui sera abordé ultérieurement.

Les moyens dont une personne dispose relèvent entre autres de sa formation. Ici, nous n'entendons pas brosser un tableau du bagage conceptuel et technique dont nous pensons doter le superviseur de l'enseignement. Nous référons plutôt au Programme de supervision de l'enseignement présenté en 1970 (voir appendice B) et à son évaluation dont nous traiterons plus loin (voir page). Notons cependant que dans toutes les entrevues, nous avons esquissé largement cette formation de façon à ce que les personnes rencontrées en aient une vue générale assez complète.

1.3.212 A) *Réactions à la présence possible d'un superviseur de l'enseignement dans les écoles*

Suite à la description de la formation et du rôle général attribués par nous au superviseur de l'enseignement, une première réaction d'ensemble face à son intégration possible dans les écoles peut s'exprimer comme suit.

Il devrait exister dans les écoles une personne dont la principale fonction serait d'aider les débutants. Qu'elle leur apporte un secours professionnel, une "sécurisation" en plus d'une assistance dans leur préparation aussi bien à long terme, à moyen terme qu'immédiate de leur enseignement. Tout ceci à l'intérieur d'une relation humaine libre qui permette aux débutants des initiatives personnelles qu'ils évalueront eux-mêmes

au cours de périodes de dialogue. On perçoit ce personnage comme un conseiller sympathique qui serait un enrichissement pour le personnel d'une école. D'autres mentionnent son utilité indiscutable comme personne ressource dans les écoles, l'urgence de sa formation dont le besoin même s'appuie sur l'évolution rapide du milieu scolaire.

La nécessité d'un superviseur de l'enseignement prend encore de l'évidence quand on s'arrête au principe qu'aucun système ne peut se passer de supervision. Si on considère ensuite le système d'enseignement, on constate qu'on y compte peu de personnel dont les compétences s'étendent à la relation d'aide, dont la fonction spécifique est de s'occuper de l'amélioration de la pédagogie, dont le rôle est de fournir une assistance valable à la pratique professionnelle et et de faciliter l'adaptation à la manipulation des variables multiples qu'on retrouve à la base des apprentissages significatifs. Ces lacunes pourraient s'atténuer par l'arrivée au sein des équipes d'enseignants d'un conseiller en enseignement qui favoriserait l'intégration des débutants à la profession, systématiserait tout ce qui est laissé au hasard et ferait le joint entre l'institution de formation (la théorie) et celle de probation (la pratique).

Même le Ministère de l'Education semble comprendre, du moins numériquement, la nécessité d'une aide aux probanistes pour favoriser leur progrès professionnel et assurer leur intégration au milieu dans un climat d'accueil et de confiance. On parle de 10,000 nouveaux enseignants par an, aidés par deux répondants chacun, dont la moitié change à la deuxième année de probation, donc d'un besoin global de 25,000 répondants en 2 ans.

1.3.212 B) *Extension possible de la clientèle du programme en supervision de l'enseignement*

L'arrivée hypothétique d'un superviseur de l'enseignement dans les écoles a permis d'envisager l'extension possible de la clientèle du programme en supervision de l'enseignement à d'autres échelons de la hiérarchie scolaire.

On mentionne en premier lieu tous les enseignants de carrière. Première raison: leur fournir l'aide qu'ils n'ont jamais reçue à leurs débuts. Ensuite, une sorte de "sécurisation": bien des actes qu'ils ont posés au cours de leur carrière n'ont jamais été renforcés positivement ou négativement et les motifs qui dirigeaient ces gestes en sont souvent restés au stade des interrogations. Le renouvellement est mentionné aussi: les problèmes nouveaux qui surgissent dans le milieu scolaire sont solutionnés par des réponses anciennes. L'efficacité de l'enseignement: bien des enseignants ne sont pas au courant de l'existence de moyens nouveaux pour comprendre les élèves et communiquer avec eux, pour mesurer les gestes pédagogiques. On pourrait profiter des journées pédagogiques pour que le conseiller, en tant que personne ressource, communique ses connaissances à ses confrères afin de favoriser l'éclosion d'idées nouvelles et originales.

Viennent ensuite: les chefs de groupe que l'on dit les mieux placés pour aider les débutants et les enseignants de carrière; les directeurs de l'enseignement pour qui ce serait une fonction naturelle que d'améliorer la pédagogie mais qui ne peuvent la remplir, écrasés qu'ils sont sous leurs tâches administratives; les principaux qui doivent se tenir au fait des développements dans l'enseignement et l'apprentissage. La liste s'allonge

pour inclure les coordonnateurs de matière, les directeurs de services, les directeurs généraux, les agents de développement pédagogique, etc., jusqu'aux fonctionnaires du Ministère de l'Education que l'on trouve trop loin de ce qui se passe dans les écoles et auxquels on propose des stages fréquents dans le milieu scolaire.

Quant à la formation envisagée pour les superviseurs, il semble qu'elle puisse profiter à toute la hiérarchie d'une Commission scolaire car elle outille le praticien autant que l'administrateur pour ses relations d'aide pédagogique, d'animation, d'échange, en plus de favoriser le contact avec les méthodes nouvelles d'enseignement et la création d'un climat de recherche. C'est dans cet ordre d'idées que toute personne qui est appelée à faire de la supervision dans le milieu scolaire, c'est-à-dire toute personne qui, de par ses fonctions, doit apprécier l'enseignement ou les enseignants, devrait être mise en contact avec ce contenu curriculaire. Car les administrateurs sont tous plus ou moins dépassés par les changements rapides du milieu et les Commissions scolaires devraient prévoir des temps de recyclage. Le modèle suivant a même été développé pour expliquer le profit de formation:

Enseignants
Chefs de groupe
Directeur de l'enseignement
Principal
Coordonnateur
Directeur de services
Directeur général

Ce programme devrait être à la base de la formation de toute la hiérarchie du monde scolaire mais dans

un ordre décroissant de plénitude à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie: on favoriserait ainsi l'entraide réelle, la communication par un langage commun.

Mais à côté de ces considérations visant à généraliser l'aide ou la formation du superviseur, une opinion qui prend note du grand nombre de stagiaires et de probanistes, soutient que le programme devrait s'adresser exclusivement durant les prochaines années aux maîtres de stages et aux répondants du système de probation.

1.3.213 La sélection des candidats au programme de supervision de l'enseignement

Il nous reste à traiter de l'idée de sélection des candidats à la supervision de l'enseignement.

Certaines des personnes consultées voudraient s'assurer que le futur superviseur ait des dispositions naturelles pour établir des relations humaines valables. On voudrait encore qu'il soit capable de soutenir, réconforter, faire réfléchir le débutant qui, par autocritique, constatera ses lacunes. On ajoute que la personne qui remplirait cette fonction ne devrait pas être autoritaire, ne devrait pas avoir cessé d'évoluer et devrait pouvoir considérer le débutant comme une source d'enrichissement pour elle-même. On dit encore de ce superviseur qu'il devrait ressentir l'obligation de respecter la personnalité des débutants.

Pour concrétiser ces exigences, certains proposent des tests de personnalité qui permettraient de s'assurer de la capacité de la personne à établir une relation d'aide. D'autres par contre s'opposent farou-

chement à l'utilisation de tels instruments qui peuvent facilement être déformés pourvu qu'on en connaisse la structure et le fonctionnement. Ils proposent plutôt des entretiens avec les candidats par l'intermédiaire d'un comité d'acceptation.

D'autres formes d'évaluation des candidats à la supervision de l'enseignement sont proposées: un examen du candidat en action en tant qu'enseignant et en tant que conseiller, portant sur sa capacité à ne pas reproduire seulement les mêmes schémas d'enseignement que l'on connaît depuis toujours. On croit même que si au terme de sa scolarité de supervision, le candidat n'a pas changé sa propre façon de travailler (enseigner et conseiller), ou bien il n'a pas le potentiel pour devenir superviseur, ou bien le programme ne vaut pas la peine d'être poursuivi.

Un dernier élément de sélection des futurs superviseurs est l'expérience d'enseignement. Le conseiller ne pourra aider également tous les stagiaires mais, disent certains, seulement ceux qui ont des problèmes qu'il a déjà vécus. L'aspirant-superviseur devrait donc posséder plusieurs années d'expérience d'enseignement pour être à même de pouvoir comprendre les problèmes en profondeur et leur apporter des solutions qui ont des chances d'être valables. Dans cette ligne de pensée, on va même jusqu'à fixer à 25 ou 26 ans l'âge minimal d'accès au programme pour assurer le futur superviseur d'une autorité et d'une expérience pertinentes à la fonction.

1.3.214 Conclusions

A la fin de toutes ces considérations, le moins que l'on puisse dire, c'est que la venue dans les

écoles de gens que l'on nommerait conseillers en enseignement ou superviseurs de l'enseignement et qui auraient été choisis pour leur aptitude et leur compétence à fournir une aide éclairée aux stagiaires, aux probanistes et à leurs collègues en général, est une hypothèse qui est perçue très positivement parce qu'elle correspond à des besoins réels du milieu de l'enseignement québécois.

1.3.22 Les fonctions que pourrait remplir un éventuel superviseur de l'enseignement dans la hiérarchie scolaire actuelle au Québec.

Dans la section précédente, nous avons été amenés à constater dans le milieu scolaire québécois des besoins d'assistance qu'un superviseur de l'enseignement pourrait apporter aux stagiaires, aux probanistes et aux enseignants en général.

Nous nous interrogerons ici d'abord sur les fonctions et les rôles que le milieu entrevoit pour que le superviseur de l'enseignement soit dans la position la plus avantageuse pour dispenser son aide d'une façon efficace. Ces vues nous ont été proposées par les mêmes personnes qui nous ont révélé les besoins du milieu (voir page 72).

Ensuite nous chercherons à dégager le degré de coïncidence qui pourrait exister entre les fonctions proposées par le milieu et notre conception de la supervision. Cette étape se fera en deux temps: d'abord il faudra dégager la conception qu'a le Comité du programme des fonctions et des rôles que la formation prévue pour le superviseur de l'enseignement pourrait lui permettre de jouer; après, nous nous engagerons dans un examen critique des fonctions qui existent dans la hiérarchie scolaire québécoise, fonctions

proposées soit durant les entrevues, soit par le Comité du programme et que pourrait remplir un éventuel superviseur de l'enseignement. Cet examen critique des fonctions s'appuiera sur des documents officiels provenant du Ministère de l'Education, des Commissions scolaires et des Universités.

Enfin nous conclurons en indiquant les modifications qu'il faudrait faire subir aux diverses fonctions existantes pour qu'elles s'accordent avec les exigences de notre conception de la supervision de l'enseignement.

1.3.221 Les fonctions proposées par le milieu

Au cours des entrevues, deux tendances sont apparues pour désigner des fonctions qu'un superviseur de l'enseignement pourrait remplir. Une première a été de lui construire une place théorique dans la hiérarchie scolaire. Une deuxième tendance a permis d'identifier des positions précises, compte-tenu d'ajustements nécessaires apportés à ces tâches.

1.3.221 A) *Fonctions théoriques*

Le superviseur devrait être une personne-conseil sympathique, libérée de toute tâche d'évaluation, qui puisse servir de lien entre l'école et l'institution de formation. Cette personne devrait aussi être la plus près possible de l'enseignement sans remplir aucune tâche complémentaire d'ordre administratif.

Sur le point de l'évaluation cependant, il n'y a pas unanimité. Certains attribuent d'emblée au superviseur une tâche évaluative sous la dépendance de la direction de l'école, à la fin du stage ou de cha-

que année de probation. D'autres laissent au comité des répondants (dont le superviseur ne ferait pas partie) le soin de l'évaluation du probaniste. On concède que le superviseur puisse à l'occasion servir de personne-ressource et fournir des critères de jugement au comité d'évaluation. On craint cependant qu'une tâche d'évaluation ne transforme la relation, souhaitée horizontale, entre le superviseur et le supervisé en relation verticale d'autorité. Enfin d'autres croient qu'on ne pourra éviter au superviseur une tâche d'évaluation car l'organisation scolaire aura investi sur sa personne et exigera des services en retour: ce sera forcément l'évaluation car tous ceux qui en sont présentement chargés veulent s'en départir.

Beaucoup d'opinions s'accordent pour réclamer que le superviseur demeure un enseignant auquel surtout on n'alloue aucune tâche administrative ni aucun poste hiérarchique, si bas soit-il, afin qu'il partage entièrement toutes les préoccupations des enseignants. D'autres, par contre, ne voient pas d'inconvénients à l'occupation d'un poste hiérarchique par le superviseur à la condition qu'il ait été obtenu par des qualités de leadership reconnues par les enseignants eux-mêmes.

Mais cet enseignant-superviseur devrait être dégagé partiellement de ses heures d'enseignement même si l'on ne souhaite pas qu'il le soit complètement afin de ne pas perdre contact avec la réalité de l'enseignement. Le besoin d'être dégagé origine de problèmes rencontrés par les répondants. Le système actuel de la probation est rendu impossible parce que la tâche de répondant s'ajoute à celle d'enseignant régulier, d'où une surcharge énorme pour le bénévole

qui doit tenir ses rencontres hors des périodes de classe, ce qui ne facilite aucunement l'aide ni l'observation.

D'autres opinions veulent que l'enseignant-superviseur soit libéré complètement de son enseignement. Il aurait alors plus de possibilités, dans des cas particuliers, de pouvoir prendre en main les groupes d'élèves d'un débutant qui a des difficultés, pour se renseigner à la fois sur les élèves eux-mêmes, et, par réaction, sur le débutant en cause. On ne croit pas que le fait d'être libéré lui fasse perdre contact avec la réalité de l'enseignement car il aurait des rencontres nombreuses avec les débutants et prendrait charge à l'occasion de classes réelles.

Enfin, dans cette ligne de pensée, on craint beaucoup de ne pouvoir trop miser sur du personnel libéré à cause de normes gouvernementales régissant l'engagement du personnel. Cette opinion est confirmée par celle des responsables du système de probation qui voient le superviseur comme un enseignant à temps plein, tant que la norme ministérielle restera ce qu'elle est actuellement. C'est aussi pour palier cette difficulté qu'on suggère que le superviseur de l'enseignement soit engagé par le Ministère de l'Education et prêté par la suite aux diverses écoles des Commissions scolaires où les stages et la probation pourraient s'effectuer.

A l'exigence que le superviseur doive être un enseignant à temps partiel, on ajoute encore une obligation de spécialisation dans l'enseignement d'une discipline en particulier. Bien plus, la

discipline d'enseignement du superviseur et le niveau auquel il enseigne (e.g. le français au secondaire, les mathématiques à l'élémentaire) devraient coincider étroitement avec la spécialisation de discipline et de niveau d'enseignement du stagiaire ou du probaniste. Ces exigences visent à favoriser la compréhension réciproque du superviseur et du supervisé, l'efficacité de l'aide apportée par le superviseur et la concrétisation des principes pédagogiques autour du médium que la discipline peut constituer.

La nécessité pour le superviseur de se spécialiser dans l'enseignement d'une discipline est amplifiée par un exemple pris dans le secteur de l'enseignement aux enfants handicapés. L'approche pédagogique est différente pour les divers genres de handicaps. Cependant l'Université ne forme pas d'enseignants spécialisés pour les diverses catégories d'inadaptation. Pour devenir superviseur de l'enseignement auprès des stagiaires et des probanistes de l'enseignement aux enfants inadaptés, il faudrait qu'un enseignant à une catégorie bien particulière d'inadaptés vienne à l'Université pour obtenir la formation de conseiller. Mais revenu dans son milieu, serait-il devenu polyvalent au point de pouvoir superviser des stagiaires et des probanistes de tous les secteurs de l'inadaptation, ou serait-il limité à la supervision du secteur que ses expériences professionnelles l'avaient amené à connaître? On pourrait souhaiter évidemment qu'il soit devenu polyvalent à toutes les catégories d'inadaptation pour éviter d'avoir à former de trop nombreuses catégories de superviseur de l'enseignement, mais on doute que ce soit la formation spécifique à la supervision de l'enseignement qui puisse assurer cette polyvalence.

C'est la crainte exprimée précédemment de voir le rôle du superviseur trop se restreindre qui a amené d'autres personnes à s'opposer à la nécessité pour le superviseur d'avoir à se spécialiser dans l'enseignement d'une discipline.

A la fin de ces considérations, on se croirait permis, en s'appuyant sur la convergence de la plupart des opinions, de résumer les tendances mentionnées dans une sorte de "portrait-robot" de la fonction hypothétique de superviseur de l'enseignement. Ce serait un enseignant d'expérience, dégagé d'une partie de sa tâche habituelle d'enseignement pour avoir le temps de s'occuper de supervision, spécialisé dans la discipline d'enseignement du débutant et possédant des dispositions naturelles pour la relation d'aide et le renouvellement.

1.3.221 B) *Fonctions existantes*

La fonction la plus souvent mentionnée est celle d'enseignant comme on l'a noté précédemment.

Vient ensuite la fonction de chef de groupe. On dit de ce personnage qu'il est généralement le mieux placé dans la hiérarchie pour devenir conseiller car il est amené à ce rôle par son leadership naturel, sa connaissance de la discipline, son expérience et son accessibilité facile dans l'école. Aussi, on pourrait noter une bonne coincidence entre la description de cette fonction et le "portrait-robot" esquissé précédemment.

On mentionne aussi le directeur de l'enseignement. Ce serait semble-t-il un moyen de dégager sa tâche de tout le contexte administratif qui l'accable actuellement pour qu'il puisse prendre les responsabi-

liées qui lui reviennent normalement.

Certains croient que le principal d'une école et le coordonnateur de matière d'une commission scolaire pourraient devenir superviseur. Enfin on mentionne les répondants du système de probation et les agents de développement pédagogiques. Pour ce dernier poste, on va même jusqu'à proposer de mentionner que le programme vise à préparer directement à cette fonction, ce qui ouvrirait beaucoup plus de débouchés que le contexte actuel ne permet d'entrevoir pour des personnes-conseil.

1.3.222 Coïncidence des fonctions proposées par le milieu avec notre conception de la supervision de l'enseignement.

A) *Conception qu'a le comité du programme des fonctions et rôles du superviseur de l'enseignement*

Le Comité du programme, à la lumière de l'évaluation du programme expérimental 1969-1972, des positions prises et des propositions faites par les étudiants de ce programme, soutient que le superviseur de l'enseignement devrait être:-

- un maître-associé qui reçoit des étudiants en stage d'enseignement,
- un répondant du système de probation,
- une personne ressource pour ses collègues dans l'enseignement,
- un professionnel de l'enseignement.

Pour exercer convenablement ses fonctions, le superviseur de l'enseignement devrait jouer les

rôles suivants:

- continuer à enseigner,
- être un trait d'union entre le milieu de l'enseignement et l'Université,
- aider, guider et conseiller stagiaires, probanistes et collègues dans une relation dyadique suivie,
- être un innovateur dans les domaines du curriculum et des techniques d'enseignement.

Pour mieux jouer ces rôles, le superviseur de l'enseignement devrait:

- bien connaître la discipline qu'il enseigne,
- posséder un certain nombre d'années d'expérience dans l'enseignement,
- être libéré d'un certain nombre de périodes d'enseignement,
- avoir acquis une formation professionnelle adéquate,
- être capable d'établir des relations interpersonnelles empreintes de collégialité.

1.3.222 B) *Examen critique des fonctions actuelles dans la hiérarchie scolaire*

Nous examinerons maintenant pour chacun des postes susceptibles de comporter une tâche de

supervision, la liste des fonctions actuelles définies par le système. (*)

Nous examinerons ensuite, dans quelle mesure la personne attachée à un tel poste pourrait s'acquitter d'une tâche de supervision telle que nous la concevons. A la suite de cet examen, nous dirons, selon nous, si la personne occupant tel poste peut ou ne peut pas exercer un rôle de superviseur tel que nous l'entendons.

B.1) *AGENT DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DU SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT*

a) *Responsabilités*

Niveau: responsabilités de gestion

Fonction générale:

Favoriser le développement et l'animation de l'enseignement.

(*) La description des fonctions et rôles qui suit s'appuie sur les sources officielles suivantes:

Ministère de l'Education, Recueil de Gestion des Commissions Scolaires.

Ministère de l'Education, Guide et instrument de travail, documents numéros 71 x 34, 71 x 35, 71 x 36.

Ministère de l'Education, Le système de probation des enseignants, document de base, no 71 x 41, juillet 1971.

Ministère de l'Education, Bulletin officiel, 2e Année, no 14, 5 nov. 1971.

Ministère de l'Education, Bulletin officiel, 1ère Année, no 16, 10 mars '71.

C.E.C.Q., Affectation et nomination des chefs de groupes, document no 204.18.01, 1er avril 1971.

C.E.C.Q., La Structure administrative et la Structure fonctionnelle de la C.E.C.Q. document no 1, 1er juin 1972.

Cuillard Léon, Guide des Laboratoires, Université du Québec à Chicoutimi, déc. 1971, (document de travail).

Fonctions spécifiques:

- Participer à l'implantation de nouveaux programmes d'études en aidant à les adapter au milieu.
- Participer, à titre d'expert dans leur discipline, à des rencontres organisées à l'intention des administrateurs scolaires, des chefs de groupe, des enseignants, des parents et jouer auprès de ces groupes un rôle de consultants et d'animateur.
- Conseiller les commissions scolaires en matière de matériel didactique, d'évaluation de l'enseignement, de recherche pédagogique qu'elles peuvent conduire, de recyclage des enseignants, etc.
- Participer à la mise au point des instruments pédagogiques permettant de répondre à des besoins identifiés dans leur secteur d'activité: plans d'études, guides pédagogiques, modes d'évaluation, etc.

b) *Autorité*

Autorité selon le mandat reçu du Ministère de l'Éducation et des commissions scolaires qui réclament leurs services.

c) *Relations*

Il entretient des relations:

- hiérarchiques avec la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire;
- d'animation pédagogique et de conseil auprès des commissions scolaires;
- d'animation et de conseil auprès du directeur général de l'enseignement ou du conseiller en

programme et examens; des directeurs d'écoles ou des directeurs pédagogiques; des coordonnateurs et chefs de groupe; des professeurs du groupe ressource (équipe de professeurs ou centre de références) appliquant un plan d'étude à titre expérimental.

d) *Commentaires du Comité du programme*

Etant donné qu'il oeuvre dans une sphère d'activité passablement éloignée de la réalité quotidienne de l'enseignement, le poste d'agent de développement pédagogique du secteur de l'enseignement ne semble guère offrir d'intérêt pour un superviseur de l'enseignement. Le Comité du programme estime que le titulaire d'un tel poste s'adresse à des groupes de personnes plutôt qu'à des individus et que leur statut semble les éloigner d'une action suivie auprès des stagiaires, des probanistes ou des enseignants.

B.2) COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT

a) *Responsabilités*

Niveau: responsabilités de gestion

Fonction générale:

- Participer à l'élaboration des politiques et à la programmation des activités du champ de l'enseignement secondaire.

- Aviser le directeur des services de l'enseignement secondaire sur les besoins des élèves et sur les exigences des programmes dont il est responsable.

- Assister le personnel de la direction des écoles et animer le personnel affecté aux activités de son secteur d'enseignement quant au contenu des programmes, aux méthodes d'enseignement, aux techniques d'enseignement, à l'aménagement des locaux, au matériel didactique, à l'évaluation de l'apprentissage.
- Évaluer le personnel sous sa responsabilité.
- Accomplir toute autre tâche que lui confie le directeur des services de l'enseignement secondaire.

b) *Autorité*

Autorité pour superviser l'application et l'évaluation des programmes d'enseignement (contenu, méthodes, techniques, auxiliaires didactiques) qui visent la formation générale des élèves.

c) *Relations*

Il est membre de l'équipe de gestion des services de l'enseignement secondaire.

Il entretient des relations:

- hiérarchiques avec le directeur des services de l'enseignement secondaire;
- de coordination avec les autres coordonnateurs de secteur d'enseignement et les autres services de la commission scolaire;
- d'animation auprès du personnel affecté aux activités de son secteur d'enseignement.

d) *Commentaires du Comité du programme*

Le rôle du coordonnateur de l'enseignement semble l'amener à travailler à un niveau bien différent de celui qu'on envisage pour le superviseur de l'enseignement. Sa préoccupation première est de veiller à l'excellence du contenu à transmettre et à l'uniformité des méthodes et du matériel à utiliser. Son rôle l'amène à travailler surtout au niveau des écoles et il semble que la supervision qu'il assure s'arrête habituellement à celle de groupes d'enseignants. Son activité principale se situe assez loin de l'enseignement quotidien et se compare difficilement à celle qui caractériserait le conseiller en enseignement.

B.3) *PRINCIPAL OU DIRECTEUR D'ECOLE*

a) *Responsabilités*

Niveau: responsabilités de gestion.

Fonction générale:

Organiser son école du point de vue administratif, pédagogique, financier et matériel. Assumer la gestion du personnel des divers champs d'activités de l'école conformément aux politiques et aux règlements de la commission scolaire.

Fonctions spécifiques:

- Voir à l'organisation de l'enseignement et à l'organisation des activités de consultation et d'animation au niveau de son école.

- Voir à la coordination des programmes (contenu, méthodes, techniques, auxiliaires didactiques).
- Assumer des communications régulières et suivies à l'intérieur de son école, avec la commission scolaire et avec le milieu desservi par l'école.
- Répartir les tâches entre ses adjoints et les chefs de département en vue d'une organisation administrative efficace.
- Assumer la gestion de son personnel.
- Assumer la responsabilité de certains services auxiliaires: magasin scolaire, cafétéria, etc.
- Assumer la gestion de l'équipement à son école.
- Préparer un budget conforme aux besoins de son école et administrer le budget approuvé.
- Diriger l'équipe de gestion de l'école.
- Préparer pour le directeur général un rapport annuel sur les activités de son école en indiquant les projets de développement envisagés.
- Accomplir toute autre tâche que lui confie le directeur général.

b) *Autorité*

Autorité sur le travail et le personnel des divers champs d'activités de l'école.

c) *Relations*

Il est membre de l'équipe de gestion de l'école.

Il entretient des relations:

- hiérarchiques avec le directeur général et le personnel sous sa responsabilité;
- de coordination avec le personnel de cadre affecté aux différents services de la Commission;
- d'assistance et d'animation auprès du personnel sous sa responsabilité.

d) *Commentaires du Comité du programme*

De fait, il semblerait que le principal ou directeur d'école fasse peu ou pas de supervision de l'enseignement. Si sa tâche administrative lui laisse quelque répit, il consacre généralement ces moments aux relations interpersonnelles et à l'évaluation. Il semble donc y avoir dans la réalité, peu de concordance entre les fonctions du principal ou directeur d'école et les exigences de la supervision de l'enseignement telle que nous l'entendons.

B.4) *DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT*

a) *Responsabilités*

Niveau: responsabilités de gestion.

Fonction générale:

Assister le directeur de l'école, assumer la responsabilité d'un ou plusieurs secteurs d'activités de l'école.

Fonctions spécifiques:

- Remplacer le directeur de l'école et remplir une partie ou l'ensemble des fonctions du

directeur à la demande de celui-ci.

- Remplir les fonctions du directeur de l'école et en assumer les responsabilités, en cas d'absence et d'incapacité d'agir du directeur de l'école jusqu'à tel moment où la commission scolaire nomme un nouveau directeur.

A titre de directeur adjoint, responsable de l'enseignement.

- Planifier l'ensemble des activités du champ de l'enseignement, les organiser et en contrôler l'exécution.
- Dans le cadre des politiques de l'école, voir à l'application des programmes, (contenu, méthodes, techniques, auxiliaires didactiques), voir à la confection des horaires des élèves, des enseignants et des locaux.
- Participer à la gestion budgétaire et financière de l'école et à la gestion du personnel.
- Accomplir toute tâche que lui confie le directeur de l'école.

A titre de directeur adjoint, responsable de la vie étudiante.

- Planifier, organiser, coordonner et contrôler tous les services offerts aux étudiants en vue de leur fournir les meilleures conditions de travail possibles et de les aider à réaliser aussi bien l'épanouissement de leur personnalité que leur intégration au milieu scolaire.

- Participer à la gestion budgétaire et financière de l'école et à la gestion du personnel.
- Accomplir toute autre tâche que lui confie le directeur de l'école.

b) *Autorité*

- Autorité sur le travail et le personnel de l'école en cas d'absence ou d'incapacité d'agir du directeur de l'école.
- Autorité sur le travail et le personnel affecté à son champ d'activité.

c) *Relations*

Il est membre de l'équipe de gestion de l'école. Il entretient des relations:

- hiérarchiques d'une part avec le directeur de l'école et d'autre part avec le personnel sous sa responsabilité;
- de coordination avec les directeurs de service de la commission scolaire, avec les coordonnateurs de secteurs et de techniques d'enseignement, les coordonnateurs des services aux étudiants, les responsables des autres champs d'activités de l'école;
- d'assistance et d'animation auprès du personnel enseignant et non enseignant de son école.

d) *Commentaires du Comité du programme*

Le directeur de l'enseignement semble exercer en partie le rôle que pourrait remplir un

éventuel superviseur de l'enseignement. Il offre occasionnellement une aide professionnelle aux enseignants mais à cause des nombreuses tâches administratives qu'il est appelé à remplir, il ne semblerait pas réaliste de lui demander de s'appliquer à la supervision de l'enseignement telle que nous la concevons.

B.5) CHEF DE GROUPE

a) *Responsabilités*

Niveau: responsabilité d'un département dans une école.

Fonction générale:

Organiser matériellement son département, superviser les activités scolaires, animer l'équipe d'enseignants de son département.

Fonctions spécifiques:

- Prévoir le nombre de professeurs nécessaires dans son département compte tenu du nombre d'étudiants, de matières à enseigner et du nombre de périodes d'enseignement, faire des suggestions concernant le choix de ce personnel.
- Voir à la distribution équitable des tâches à l'intérieur de son département.
- Déterminer le nombre de locaux nécessaires pour son département.

- Dresser une liste des manuels, du matériel didactique et audio-visuel pour l'enseignement de la discipline de son département.

- Travailler en étroite collaboration avec le principal pour établir les prévisions budgétaires de son département.

- Inciter ses professeurs au travail d'équipe; discuter avec eux du syllabus de chaque trimestre dès le début de l'année; travailler avec eux à la préparation des examens.

- Stimuler l'exploitation des aides audio-visuelles et encourager l'esprit créateur de ses professeurs.

- Contribuer avec le principal, par ses observations, à l'élaboration du rapport des professeurs de son département.

- Remettre aux autorités un rapport du travail effectué au cours de l'année dans son département.

- Siéger au conseil pédagogique de l'école et réunir régulièrement les professeurs de son département.

- Collaborer à l'élaboration de l'ordre du jour des réunions du conseil pédagogique et maintenir les priorités d'ordre pédagogique et éducatif; informer ses professeurs des décisions prises par le conseil.

- Rester en communication constante avec les professeurs de son département pour mieux refléter la pensée de son personnel.

b) *Autorité*

Il possède son autorité par délégation; par conséquent, il est responsable auprès du directeur de l'école pour tout ce qui touche son département.

c) *Relations*

Il est membre du conseil pédagogique de l'école.
Il entretient des relations

- hiérarchiques avec son principal;
- de coordination des activités de son département;
- de supervision des activités scolaires de son département;
- d'animation auprès des collègues de son département et du conseil pédagogique de l'école;
- d'information et de consultation auprès des professeurs de son département;
- d'assistance à la direction dans le choix et l'évaluation du personnel de son département.

d) *Commentaires du Comité du programme*

Si la tâche de chef de groupe contient plusieurs éléments qui s'apparentent à la relation d'aide, d'autres éléments l'en éloignent. Tout d'abord, sa contribution à l'évaluation des professeurs de son département et ensuite, les tâches adminis-

tratives qui viennent ajouter à sa tâche de professeur régulier et à plein temps. Ces conditions font que malgré toute son habileté, son désir de servir, il ne semble pas disposer de tout le temps qui serait nécessaire pour s'adonner à la supervision de l'enseignement; sa position d'autorité pourrait compromettre son efficacité en tant que conseiller en enseignement. La fonction de chef de groupe ou de département est pourtant de toutes celles qu'on a examinées jusqu'ici, celle qu'il serait le plus facile d'adapter aux exigences de la supervision de l'enseignement telle que nous l'entendons.

B.6) LE REPONDANT DU SYSTEME DE PROBATION

a) Responsabilités

Niveau: évaluation du probaniste et aide à son enseignement.

Fonction générale:

Contribuer avec les autres répondants à l'évaluation du probaniste et lui prodiguer l'aide que son acte professionnel requiert.

Fonctions spécifiques:

- Accueillir le probaniste, connaître sa personnalité, le recontrer, l'aider, le conseiller dans l'exercice de son action pédagogique et professionnelle.

- Observer le probaniste dans son action pédagogique, professionnelle et surtout dans son acte d'enseigner. Cette observation devrait, dans la mesure du possible, se réaliser à l'occasion d'une tâche que le probaniste et son répondant effectueraient conjointement ou à l'occasion d'une tâche qui serait effectuée par le probaniste mais à laquelle le répondant participerait de quelque façon.
- Apprécier l'acte pédagogique et professionnelle du probaniste.
- Formuler la recommandation relative à l'émission du brevet d'enseignement.
- Participer à l'établissement des normes pédagogiques et professionnelles.
- Collaborer avec des représentants d'institutions de formation aux colloques ou aux réunions de comité de probation.

b) *Autorité*

Autorité pour participer à l'évaluation et à la supervision de l'enseignement du probaniste.

c) *Relations*

Il est membre d'une équipe de trois personnes qui se nomme comité de probation.
Il entretient des relations
- hiérarchiques avec le bureau régional qui est chargé d'animer, de coordonner et de superviser l'opération probation au niveau de sa région;

- d'assistance, d'aide, de conseil aux probanistes;
- d'accueil et d'acceptation du probaniste lors des rencontres prévues au programme et des rencontres non formelles.

d) *Commentaires du Comité du programme*

Le rôle du répondant dans le système de probation cadre assez bien avec notre conception du rôle de superviseur de l'enseignement. Cependant, l'importance de l'évaluation qu'il a à fournir selon le système de probation des enseignants est plus grande que celle que le comité du programme attribuerait idéalement à cette activité du superviseur de l'enseignement.

Le comité du programme déplore que le système de probation ne prévoie aucune diminution de charge d'enseignement pour la personne qui serait appelée à exercer cette fonction, de sorte que toute activité susceptible "d'aider" le probaniste devient une surcharge pour le superviseur de l'enseignement (répondant) et pour le supervisé (le probaniste). Une telle situation risque de minimiser beaucoup, à nos yeux, les effets bénéfiques qu'on pourrait attendre d'une situation qui, autrement, favoriserait une véritable supervision de l'enseignement.

B.7) *LE MAITRE-ASSOCIE OU MAITRE DE STAGE*

Voici, telles qu'elles nous ont été définies, les tâches du maître-associé ou maître de stage.

Le maître de stage ou maître-associé se doit: (*)

- d'accueillir le stagiaire comme un collègue et de la présenter comme tel au personnel de l'école;
- de travailler en étroite collaboration avec l'animateur de l'Université;
- de renseigner le stagiaire sur les habitudes de l'école, l'horaire et le matériel didactique, etc.;
- de demeurer présent à l'école durant tout le stage pour répondre aux besoins des élèves et du stagiaire;
- d'associer le stagiaire à toute activité pédagogique et scolaire;
- de signaler les difficultés pédagogiques ou didactiques au stagiaire à mesure qu'elles se présentent;
- d'analyser et d'évaluer l'acte d'enseigner du stagiaire tout au long du stage;
- de remplir la fiche d'appréciation du stagiaire;
- de remettre à l'animateur de l'Université la fiche d'appréciation.

(*) La présentation de cette fonction diffère des précédentes parce que l'origine du document sur lequel on s'est appuyé nous prive de certaines données qui nous auraient permis une présentation uniforme. Il faut noter aussi que la fonction de maître de stage n'est pas aussi formellement institutionnalisée que celles que nous avons considérées jusqu'ici.

Commentaires du Comité du programme

C'est probablement, dans le système actuel comme maître de stage ou maître-associé qu'il sera le plus facile de mettre à contribution des personnes compétentes en supervision de l'enseignement. En effet, tout en offrant une situation qui s'apparente à celle que l'on retrouve dans le système de probation des enseignants, la fonction de maître de stage ou de maître-associé comporte une charge moins lourde en ce sens qu'elle ne s'étend que sur une période limitée de l'année. Un second avantage vient du fait que le stagiaire prend rarement charge de tout l'enseignement et est ainsi plus disponible pour admettre la supervision de son enseignement.

Toutefois, le comité du programme déplore que cette fonction de maître-associé ou de maître de stage soit attribuée à des enseignants qui ont une tâche complète d'enseignement et qui ne sont le plus souvent, pas dédommagés pour les services supplémentaires qu'ils rendent en acceptant de superviser un enseignant en formation.

1.3.223 Conclusions

Les fonctions, entre toutes, les plus concordantes avec notre conception de la supervision de l'enseignement, fonctions qui sont considérées comme telles tant par les personnes interviewées que par le comité du programme sont celles de chef de groupe, de répondant du système de probation et de maître-associé.

Ces trois fonctions ne sont pas favorisées au même degré par les personnes de l'extérieur et par le comité du programme. La fonction de chef de groupe est surtout mentionnée par le milieu dans ses souhaits explicites et semble répondre au "portrait-robot" issu d'une description des fonctions théoriques pour le superviseur de l'enseignement. (1) La fonction de répondant du système de probation et de maître de stage ou maître-associé correspondent davantage aux positions de comité du programme.

Pour que la supervision telle que nous la concevons devienne pleinement opérante chez les chefs de groupe, les répondants du système de probation des enseignants et les maîtres-associés ou maîtres de stage, il faudrait que ces postes subissent des remaniements certains, tels que: redéfinition du rôle, diminution de tâche, émoluments appropriés, etc.

En outre, les personnes qui occuperaient ces fonctions devraient:

- avoir développé l'expertise propre à la supervision de l'enseignement;
- obtenir l'assurance de la préservation du caractère horizontal de la relation d'aide qui gouverne les interactions superviseur-supervisé;
- être attachées à une école en particulier ou à un groupe d'écoles rapprochées et ne superviser qu'un nombre limité de collègues pour assurer la disponibilité de l'aide et le caractère clinique de la supervision de l'enseignement.

---

(1) Voir page 38.

- être totalement ou partiellement libéré de sa tâche d'enseignement, en accord avec les nécessités de l'efficacité et du rendement de la supervision de l'enseignement;
- jouir officiellement d'un statut qui serait en accord avec les exigences professionnelles de la tâche (1), ce qui implique:
  - l'affranchissement des contingences administratives,
  - le libre accès aux ressources humaines et technologiques (local de supervision, laboratoire de manipulation et de catalogage, accès à divers appareils de mesure, d'évaluation et d'analyse, aux appareils techniques nécessaires, à diverses agences et publications qui intéressent le domaine en question).

Cependant, il convient de mentionner les avantages du poste d'agent de développement pédagogique dans une perspective de débouché immédiat sur le marché du travail (2) pour les superviseurs de l'enseignement. Ce poste déjà structuré, institutionnalisé, pourrait subir quelques modifications qui en feraient davantage des postes congruents avec les exigences de la supervision clinique de l'enseignement:

---

(1) Il est sûr que l'action de l'enseignant qui est superviseur de l'enseignement n'en est pas une qui vient de son initiative personnelle: elle doit avoir des formes organisationnelles.

Un système de supervision sera valable seulement dans la mesure où il y aura des formes institutionnelles, organisationnelles, qui vont permettre d'intégrer l'expertise de ce professionnel. (Tiré du compte rendu de la consultation faite auprès du Dr. Marcel Robert, reproduit en annexe A).

(2) Voir pages 41 à 43.

- l'affectation de l'ADP à une école en particulier ou à un nombre limité d'écoles rapprochées;
- l'assurance d'une certaine permanence;
- la possession des compétences professionnelles et la mise en place des instruments techniques telles que mentionnées précédemment.

Il nous semble que les postes autres que ceux de chef de groupe, agent de développement pédagogique, répondant du système de probation et maître de stage, soient trop ancrés dans une réalité éloignée de la supervision de l'enseignement pour que l'on tente d'introduire à ces niveaux hiérarchiques des superviseurs de l'enseignement comme nous les concevons.

G.G. A.P. L.O.

1.3.23 EXAMEN CRITIQUE DE LA FORMATION PREVUE POUR LE SUPERVISEUR DE L'ENSEIGNEMENT

1.3.231 Commentaires évaluatifs sur le programme expérimental de 1969-72 à Québec et à Chicoutimi

L'élaboration d'un programme officiel de maîtrise en supervision de l'enseignement nécessite, comme première phase, un temps d'arrêt pour évaluer le chemin parcouru depuis le début des deux années d'expérimentation.

Ce sont diverses personnes, à divers carrefours de chemins variés mais tous convergents sur la supervision de l'enseignement qui ont fourni l'effort de réflexion. Le présent travail n'en

veut être que le reflet organisé. (1)
Pour trier dans tous ces documents, il fallait des critères. Nous avons retenu celui de la conformité des cheminements avec le Programme en supervision de l'enseignement présenté par le Dr Gilles Dussault en octobre 1970.

Bien que "provisoire" (2), ce document présentait déjà un noyau fondamental de définitions et de postulats, esquissait à larges traits une structure, des contenus et des cheminements de programme. Nous reproduisons à la page suivante les exemples de profils (3) qui concrétisent cet effort expérimental.

Un premier examen de classification des documents d'évaluation nous a révélé qu'ils traitaient tantôt du programme dans son entier, tantôt de cours bien spécifiques ou encore d'amélioration à apporter soit au tout soit à certaines de ses parties. C'est pourquoi nous avons cru que ce regroupement "naturel" des sujets traités devait guider leur présentation.

---

(1) Il convient de mentionner que les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés ici, ont été fournis à la demande du Dr Gilles Dussault et avaient une valeur d'élément de scolarité pour le séminaire Supervision des stages d'enseignement. La faiblesse critique de ces documents face aux divers éléments du programme peut s'expliquer en partie par l'absence de formules alternatives valables pour la supervision de l'enseignement au Québec.

(2) G. Dussault, Programme en supervision de l'enseignement, document non publié, Université Laval, 1970, p. 11. (Reproduit en annexe "B" du présent dossier).

(3) Idem

EXEMPLES DE PROFILS POSSIBLES POUR LA SCOLARITE DE MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, OPTION SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT. [1]

		ETUDIANT I	ETUDIANT II	ETUDIANT III	ETUDIANT IV
Concentration majeure	1)	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement
	2)	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage
	3)	Psychologie rogérienne	Curriculum et enseignement	Psychologie rogérienne	Psychologie rogérienne
	4)	Supervision des stages d'enseignement	Psychologie des relations inter-personnelles	Supervision des stages d'enseignement	A déterminer
Champ complémentaire	5)	Audio-visuel	Changements en milieu scolaire	Administration scolaire	Introduction à la recherche
	6)	Audio-visuel	Administration scolaire	Administration scolaire	Mesures et tests
"Orientation"	7)	Recherche	Supervision des stages d'enseignement	Recherche	Statistique
	8)	Recherche	Mesures et tests	Recherche	Informatique
	9)	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche
	10)	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche

N.B.: Chaque élément serait une unité de 3 crédits

(1) Extrait de Programme en supervision de l'enseignement, op. cit., p. 13

Enfin il fallait solutionner le problème des références à des documents non publiés. Nous fournissons ci-dessous, la liste alphabétique des auteurs des textes, avec les initiales qui nous serviront à signaler l'origine des énoncés utilisés.

AUTEURS	INITIALES
Claire Drapeau	C D
Elie-Marie Gaudreault	E M G
Real Grenon	R G
André Perreault	A P
Réginald Robichaud	R R
Conrad Roy	C R
Marcel Thériaul	M T
Réjeanne Tremblay	R T

1.3.231 A) *EVALUATION GLOBALE DU PROGRAMME EXPERIMENTAL DE 1969-72*

A.1) *APPRECIATIONS SUBJECTIVES*

De la satisfaction (CD et al.) (1)

La première qualité que l'on reconnaît à ce programme, c'est l'unité (CR); une cohérence telle qu'on ne peut rien lui retrancher de majeur sans prendre un atout précieux dans la pratique future de la supervision (2) (AP, MT). On ajoute à la convergence continuelle de chacun des cours vers la préparation à la supervision (EMG).

(1) Tout au long de ce travail, la notation "et al" référera aux 8 auteurs mentionnés à la page 63.

(2) Tout au long de ce travail, le terme supervision se rapportera évidemment à la supervision de l'enseignement.

On parle aussi de la logique et du rationnel (AP, EMG) de la théorie reçue pour préparer à toutes les étapes de la profession (EMG). On souligne encore l'utilité immédiate des séminaires pour l'amélioration de l'enseignement quotidien (EMG), on traite de rajeunissement de la pédagogie (RT,AP). On mentionne de plus les critères issus de la nature même de la supervision, à la base de la sélection (MT) et de la structure des contenus (EMG), on pointe la valeur "inquantifiable" des changements dans la conception de l'enseignement, de la profession, amenés par ces séminaires (EMG). La pratique, des laboratoires ajoutés à certains cours, ont contribué à mieux structurer les connaissances acquises (AP) et à sécuriser le praticien possible de la supervision (AP,CR). On affirme afin qu'au lendemain de ces études, on se sent plus confiant pour prendre des responsabilités professionnelles qu'au lendemain d'autres préparations "académiques" (CR)

Mais la satisfaction ne semble pas avoir jailli immédiatement. Au début, malgré l'attrait ou l'intérêt pour le projet de maîtrise, on voyait mal l'utilité de certaines étapes parcourues (CD). A un moment on a craint que les responsables n'aient été davantage préoccupés par une recherche sur les stages que par la découverte de bases solides à un programme en supervision. Mais à mesure que les jalons s'ajoutaient, les profils s'éclairaient.

Le séminaire Supervision des stages d'enseignement semble avoir été, de l'avis de tous, le grand catalyseur, le "processus organisationnel"

des éléments apparemment épars, mais mis en place précédemment. A tel point que des gens ont éprouvé le besoin de retourner aux sources, de rafraîchir des éléments négligés ou oubliés, sans doute par un manque de perspective globale. Ce séminaire-synthèse a, semble-t-il, par effet d'éclairement, provoqué la satisfaction des cheminements précédents

A.2) TENTATIVES D'OBJECTIVATION DES APPRECIATIONS

a) *Fondements d'un programme en supervision*

Le contenu d'un programme doit être organisé autour d'un rationnel et si le programme est expérimental, le rationnel peut prendre la forme d'une hypothèse. Pour le programme de supervision de l'enseignement, elle pourrait être formulée ainsi:

> Si l'on fournit à des superviseurs de stages d'enseignement des systèmes conceptuels dans les domaines:
> - de l'enseignement,
> - de l'apprentissage,
> - du curriculum,
> - de la connaissance de soi,
> - de l'influence de la relation superviseur-stagiaire,
> - des modes de comportement des superviseurs pendant la conférence superviseur-stagiaire,
> - du micro-enseignement appliqué à la formation des superviseurs,
> - de l'identification des fonctions des superviseurs des superviseurs,

si on leur fournit d'abord en situation de laboratoire et ensuite en milieu réel des occasions de prise de décisions et d'exécution de ces décisions (comme superviseur),

alors ces superviseurs, dans l'exercice de leurs fonctions,

- manifesteront un comportement flexible, adapté aux situations scolaires;
- pourront donner des raisons justifiant leurs décisions professionnelles et prédire les résultats de celles-ci;
- atteindront les objectifs fixés et définis en termes d'apprentissage, pour les stagiaires qui leur sont confiés.

(RT)

La base d'un programme en supervision de l'enseignement doit aussi reposer sur des objectifs généraux que la formation projetée aidera à atteindre. Ici on émet l'hypothèse que l'on peut transposer directement à la supervision de l'enseignement les objectifs généraux formulés dans le Programme de Maîtrise ès Arts (Enseignement) développé à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour la préparation professionnelle des enseignants du niveau secondaire (1) (RG). Cette hypothèse s'appuie sur la nature même de

(1) Université du Québec à Chicoutimi, Programme de Maîtrise ès Arts (Enseignement), 1971, p. 11.

la supervision. Si superviser se définit "enseigner à enseigner" (1), l'enseignement est à double titre l'objet même des préoccupations du superviseur et les objectifs qui s'appliquent à la maîtrise en enseignement s'appliquent à plus forte raison à la maîtrise en supervision (RG). On reproduit à la page suivante les objectifs de la maîtrise en enseignement.

A.3) *REFLEXIONS SUR LE CONTENU D'UN PROGRAMME DE SUPERVISION*

a) *La supervision*

Si superviser se définit comme enseigner à enseigner, la nature de la supervision est donc de l'enseignement et son objet, l'enseignement aussi (CR). Le superviseur n'est donc pas un maître-à-penser mais plutôt un ingénieur de l'enseignement (RT). Pour un double motif, le superviseur doit donc chercher une solution au problème "qu'est-ce que bien enseigner?" (CR, RT).

b) *Les besoins du superviseur*

Or on n'a pas de modèle du bon enseignement (CR). Le superviseur devra donc se contenter d'observer et de quantifier ce qui se passe en classe (CR), tout en tentant de "conscientiser" l'enseignant à l'acte professionnel qu'il pose, à l'apprentissage significatif qu'il doit provoquer, à la nécessité de se créer un style de comportement approprié aux situations, à la manipulation des variables "motivationnelles" des facteurs de personnalité des différences individuelles, du groupe-classe et de la

(1) G. Pussault, op. cit., p. 1.

LES OBJECTIFS GENERAUX DU PROGRAMME EXPERIMENTAL

Les études professionnelles du programme expérimental visent à aider le futur enseignant à:

a) acquérir les concepts, les symboliques et les compétences instrumentales qui caractérisent l'enseignement, l'apprentissage et le curriculum;

b) prendre des décisions relatives à des expériences spécifiques d'enseignement et d'apprentissage, et à exécuter ces décisions;

c) développer l'objectivité scientifique en regard de son activité professionnelle majeure et lui donner les outils, moyens et compétences nécessaires à cette fin;

d) devenir flexible, adapté et créateur dans son comportement;

e) maintenir ou élever son niveau d'équilibre psychologique professionnel.

Ces objectifs fondamentaux sont explicités en termes opérationnels dans les syllabus des six cours du programme qu'on trouvera plus loin, dans la section 4. (1)

(1) Extrait de Programme de maîtrise ès Arts (Enseignement), UQAC 1971, p. 11.

classe-système-social (RT).

En plus de ces capacités d'observation et d'intégration de variables multiples, le superviseur doit savoir ce que c'est qu'apprendre. Cette qualité présuppose chez le superviseur des habiletés de définition et de justification d'objectifs d'enseignement (CR), de même que la maîtrise des mécanismes qui semblent produire l'apprentissage significatif et les qualités de la relation maître-élève qui peuvent favoriser davantage cet apprentissage (considération positive inconditionnelle, compréhension empathique du cadre de référence interne et perception de cette compréhension) (RT).

Ayant en tête les comportements que l'enseignant cherche à faire atteindre par ses élèves (RT), le superviseur doit disposer comme l'enseignant des moyens didactiques, instrumentaux ou techniques, les plus appropriés pour atteindre ces buts et pouvoir justifier la relation entre les buts et les moyens qu'il a choisis pour les atteindre (CR).

Le cylindre que Lagrone a développé pour illustrer la dynamique de l'enseignement à partir d'une décision (ou hypothèse) qui influence l'interaction des variables maître-élève-milieu pourrait être transposé à la supervision pour illustrer l'interaction des variables qui président à la relation superviseur-supervisé (RT). Dans les deux cas, il servirait de base de référence pour une analyse de l'enseignement, l'identification de concepts de base, d'attitudes, d'habiletés. Dans les deux cas, il serait un guide pour la compréhension des expériences éducationnelles en tant que résultantes d'une confrontation des élèves,

du milieu, de l'acte d'enseigner, de l'acte d'apprendre et ce dans les domaines cognitifs, affectifs et psycho-moteurs (RT). Intégré à la visite-observation, à la conférence de supervision, un tel cheminement assurerait l'objectivité parce qu'il aurait fourni au superviseur et à l'enseignant les mêmes schémas conceptuels sur l'enseignement, l'apprentissage, le curriculum, etc., pour que les deux puissent se comprendre en parlant le même langage (RT).

Enfin, puisqu'on le conçoit comme un professionnel, le superviseur doit être capable de mesurer l'effet de ses actes et doit pour cela être équipé d'instruments et de moyens d'évaluation adéquats (CR).

c) *Les cours que contiendrait un tel programme*

Si on ne tient compte que des objectifs généraux, on est amené à croire que les six cours prévus au Programme de maîtrise ès Arts (enseignement) (1) de Chicoutimi suffiraient à un programme en supervision. Pour répondre aux spécificités de la supervision, on pourrait ajouter un séminaire comme celui sur la Supervision des stages d'enseignement (RG).

Si maintenant on tient compte des besoins inhérents à la supervision, on est amené à décrire des cours comme (CR)

- La supervision des stages d'enseignement

  Ce cours oriente les investigations vers la supervision en tant qu'enseignement et instruit

(1) Université du Québec à Chicoutimi, 1971, p. 12, pp. 16 à 85.

le candidat sur:-

- la nature (de l'enseignement à connotation spécifique),
- l'objet (l'enseignement tel qu'on le connaît dans les classes),
- les moyens (contact, congruence, empathie, regard positif inconditionnel, collégialité),
- les effets (différents changements de comportement du maître en classe)

de la supervision (CR).

- La psychologie de l'apprentissage, L'analyse de l'enseignement, Le curriculum et l'enseignement, Les techniques audio-visuelles, Mesure et tests.

Ces cours orientent les investigations vers l'enseignement en tant qu'objet premier de la supervision:

- pour comprendre et faire progresser la notion d'enseignement, le superviseur doit analyser le comportement de l'enseignant en classe;
- à partir de cette réalité et éclairé par les objectifs du curriculum, le superviseur peut, de concert avec le supervisé, se mettre à la recherche des moyens appropriés à l'atteinte des buts assignés à l'enseignement;
- la psychologie de l'apprentissage peut aider à découvrir la relation de convenance entre les moyens et les objectifs en circonscrivant les dangers d'erreurs avant que l'acte d'enseigner ne soit posé;
- une évaluation objective doit suivre l'acte d'enseigner et établir s'il y a eu atteinte des objectifs (CR).

Le tableau suivant résume les besoins du superviseur, les cours du programme et les réponses que ces cours peuvent accorder.

BESOINS	COURS	BESOINS SATISFAITS
Central		
Connaître la supervision	Supervision des stages	Amélioration de l'enseignement au niveau du comportement pédagogique
Consécutifs		
Savoir ce qu'est apprendre et enseigner	Psychologie de l'apprentissage.	Source possible de normes de convenance entre les buts et les moyens.
	Analyse de l'enseignement	Constatation de ce qu'est la réalisation de l'enseignement
Complémentaires		
Savoir faciliter l'enseignement et l'apprentissage.	Techniques audio-visuelles	Amélioration de l'enseignement au niveau des moyens techniques
Savoir évaluer ce qui s'enseigne et s'apprend	Mesure et tests	Mesure de l'atteinte des objectifs.

(CR)

d) *Confrontation du programme esquissé avec la théorie*

Le schéma dû à Mauritz Johnson (et reproduit à la page 74) peut éclairer d'une façon critique l'élaboration d'un profil d'études en supervision de l'enseignement.

1.3.231 B) *EVALUATION ANALYTIQUE DU PROGRAMME EXPERIMENTAL DE 1969-1972*

Cette partie essaie de regrouper les commentaires sur chacun des séminaires et cours suivis par les diverses personnes engagées dans le programme expérimental depuis 1969.

B.1) *SUPERVISION DES STAGES D'ENSEIGNEMENT*

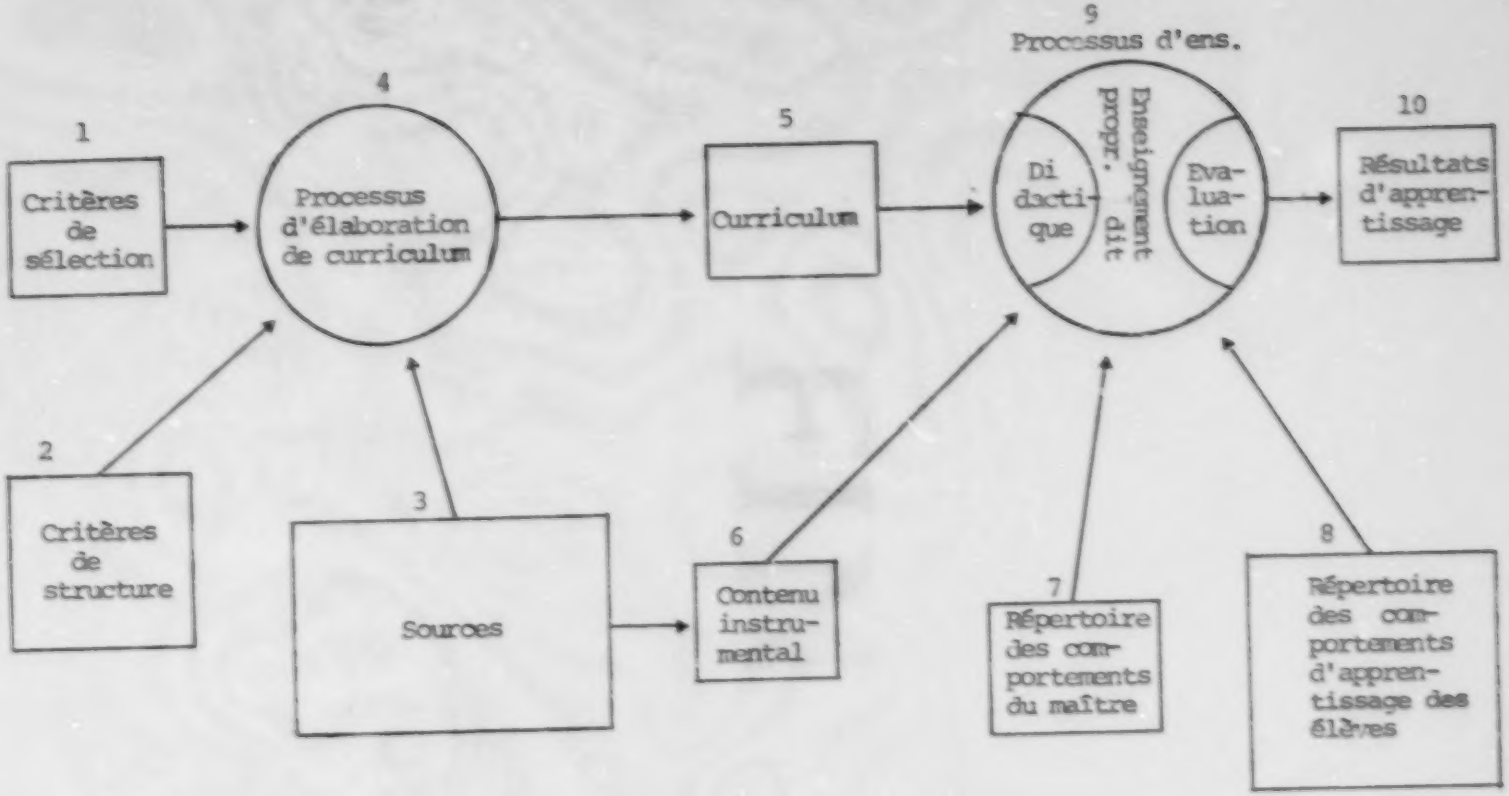
Comme il a déjà été mentionné, c'est le séminaire qui a suscité le plus de satisfaction (CD et al.) et d'éclaircissements.

Bien qu'il ait été présenté comme une simple exploration des nombreux problèmes spécifiés dans ses objectifs et que, de ce fait, il n'ait formé aucun spécialiste, ce séminaire a doté les participants d'un bagage de connaissances et d'habiletés utiles au superviseur (CR).

Il a permis entre autres:

- de définir la supervision (TR,RG),
- de faire une revue de la recherche sur les stages et leur supervision de 1931 à 1970 (RT),
- d'étudier l'influence de la relation maître de stage-stagiaire sur les changements de personnalité (RT, MT),

SCHEMA DE MAURITZ JOHNSON *



Légende

- élément dynamique
- élément statique

(*Extrait du texte de CR)

LES COURS	ELEMENT DU SCHEMA COMBLE PAR LE COURS
Curriculum et enseignement	Sources, critères de sélection, critères de structure, processus d'élaboration de programme (1,2,3,4).
Techniques audio-visuelles	Contenu instrumental (6)
Analyse de l'enseignement	Répertoire des comportements, démarches et stratégies du maître, sa flexibilité (7).
Psychologie de l'apprentissage	Répertoire des comportements d'apprentissage des élèves (8)
Mesure et tests	Les résultats de l'apprentissage (5)
L'ensemble des cours	Constitue le curriculum (5) (1)

(1) Ce tableau résume des données extraites du texte de CR.

- d'analyser et d'appliquer la méthode du micro-enseignement dans le domaine de la formation des superviseurs (RT, RG, RR, CD, AP),

- d'identifier certaines fonctions que le superviseur pourrait être amené à exercer (RT),

- de vérifier l'ancrage des connaissances acquises antérieurement (EMG),

- d'approfondir la notion de collégialité et de ses exigences (EMG),

- de pénétrer l'attitude de compréhension des points de vue du confrère à aider (EMG).

La revue de la recherche a démontré que le maître de stage est la variable d'influence la plus importante sur le stagiaire. Jusqu'à maintenant, cette influence s'est exercée par une évaluation plus ou moins subjective, cause d'une kyrielle de problèmes de gravité diverse. Pour éviter l'imitation servile du maître de stage par le stagiaire, les traumatismes psychologiques chez ce dernier et bien des difficultés de communication, le superviseur doit apprendre à accepter toutes les dimensions personnelles du stagiaire, doit utiliser les données de l'analyse de l'enseignement lors de la conférence de supervision pour renforcer les habilités démontrées par le débutant plutôt que de s'attacher à des faiblesses mêmes évidentes. Décrit par l'analyse, le stagiaire pourra développer une image de soi plus conforme à la réalité, un sens plus aigu de l'auto-critique sans que le superviseur n'ait trop à intervenir. Conçue à partir d'une notion réelle

de collégialité, la relation superviseur-stagiaire deviendra alors une source d'épanouissement pour l'enseignant. Et c'est la recherche qui tend à le montrer. Les changements survenus au cours du stage sont en partie les effets de la relation maître de stage-stagiaire et - *plus la relation est positive*, moins le stagiaire est imitatif, plus il est responsable et autonome; - *plus la relation est négative*, plus le stagiaire est dépendant et imitatif du maître de stage.

Il semble donc que ce soit par la flexibilité et l'acceptation que le superviseur réussira à établir la relation de collègue qu'implique une supervision positive de l'enseignement (RG).

Il faut enfin mentionner que le profit et la satisfaction procurés par ce séminaire ont amené à croire qu'il devait être conservé intégralement selon la formule développée lors de sa présentation (CD, RR).

B.2) ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

Pour certains, le séminaire s'est attaché à l'étude de cinq systèmes d'analyse de l'enseignement, ceux de Joyce, Flanders, Bellack, Hughes et B.O., Smith; pour d'autres, il s'est limité aux trois premiers systèmes mais il a été complété par des séances de laboratoire. Enfin, certains ont étudié les cinq systèmes et profité aussi des laboratoires.

De ce séminaire, on retient l'impression de se situer à la fine pointe de l'actualité pédagogique, de se renouveler. Et surtout parce que ces recherches

s'attaquent à un secteur ignoré trop longtemps: ce qui se passe en classe. Jusqu'alors, on avait essayé de relier ce qu'est le maître (dimension statique) aux changements observés chez les élèves. Ces systèmes ajoutent un élément dynamique pour expliquer les changements observés, ce que fait le maître (CR).

Le séminaire est jugé indispensable à la formation d'un superviseur pour explorer les questions relatives au comportement pédagogique (CD). Il fournit les données objectives sur lesquelles s'appuieront le jugement et l'évaluation à la base des conseils prodigués par le conseiller pour améliorer, réorienter le processus d'enseignement supervisé (EMG).

C'est donc un instrument d'observation important pour préparer la conférence de supervision (MT). On concède qu'il faille consacrer beaucoup d'efforts et de temps pour acquérir un certain degré d'habileté dans l'utilisation d'un de ces systèmes (MT) et qu'à elle seule, l'analyse ne soit pas suffisante pour faire de la supervision (EMG). Mais tous ceux qui ont pu profiter de séances de laboratoire ont trouvé cette initiative des plus heureuses (AP) au point même que certains aimeraient le séminaire voir se répéter selon cette formule (RR).

B.3) LE CURRICULUM ET L'ENSEIGNEMENT

Le simple fait de pouvoir établir des relations entre le curriculum et l'enseignement justifiait la tenue de ce séminaire (CD).

On note le fait qu'on se soit assuré ici de certaines sources de connaissances théoriques et pratiques sur le processus complet d'élaboration du curriculum. Le séminaire avait aussi cette grande qualité de prévoir la synthèse, par le schéma de Johnson, des principes, philosophies et systèmes étudiés. Ce schéma s'est avéré très fécond en possibilités d'applications car il présente une situation complète depuis une sorte de "néant" jusqu'à une pleine réalisation de programme.

Cependant, on juge ce séminaire très théorique (CR, CD, RR). Il a consisté davantage en une panoramique qu'en une étude approfondie. On y a appris "quoi faire", "comment le faire" mais "sans le faire". Le séminaire a familiarisé avec certaines sources de solutions mais n'a pas apporté de solutions elles-mêmes. A tel point qu'on s'est demandé s'il était préférable de voir beaucoup en surface et peu en profondeur, plutôt que l'inverse (CR).

B.4) PSYCHOLOGIE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

L'importance de ce sujet tient au fait que le superviseur devra toujours être médiateur des contenus de programme, des méthodes d'enseignement et des personnes avec qui il oeuvrera, et ce séminaire permet d'acquérir l'évidence des problèmes que la communication suscitera pour lui.

Le travail du superviseur sera efficace en autant que ses relations avec autrui seront excellentes. En plus de facilités naturelles, le superviseur doit donc connaître les techniques de l'interrelation pour devenir médiateur (CD).

Cependant un séminaire comme celui expérimenté laisse assez froid car on s'y écartait trop des thèmes premiers pour errer dans des digressions parfois oiseuses. Ce contact aurait été plus profitable si les responsables du séminaire avaient favorisé les discussions autour des textes distribués pour lecture et essentiels au développement de l'esprit de collégialité important en supervision (RR).

B.5) LES CHANGEMENTS EN MILIEU SCOLAIRE

Ce séminaire a été bien mené car il a sensibilisé à l'émergence des changements en milieu scolaire, à leur analyse et à l'exigence d'adaptabilité continuelle des personnes et des organismes dans le contexte contemporain (CD,RR). On souhaite le voir continuer sous le même format (RR).

B.6) LA PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

L'importance du sujet pour la formation des superviseurs est de premier ordre; c'est pourquoi on souhaite le laisser inscrit au programme (RR, CD, AP).

Les théories cognitives de l'apprentissage en particulier ont été perçues comme un "rajeunissement" de pédagogie (AP). On s'arrête particulièrement à Woodruff, à son cycle cybernétique auquel se juxtapose le rôle de la stimulation verbale, et à la concrétisation de cette théorie dans le LUD, tous des instruments que l'on devrait examiner et expérimenter à fond afin d'améliorer l'enseignement (AP).

B.7) LA PSYCHOLOGIE ROGERIENNE

C'est un élément primordial qui devrait être inscrit comme point de départ de la majeure d'un programme de supervision afin de permettre à tous les candidats d'acquérir immédiatement une façon de penser et d'agir essentiellement humaniste (RR).

B.8) LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

Un stage en techniques audio-visuelles en général et en télévision éducative en particulier serait un atout précieux pour un éventuel superviseur. Les jeunes enseignants qui sortent des maisons de formation sont de plus en plus sensibilisés à l'audio-visuel. Le superviseur doit donc posséder dans ce domaine un bagage de connaissances aussi étendues pour le moins que celui détenu par le supervisé, s'il veut tenir le même langage que lui (CR).

B.9) LA MESURE ET LES TESTS

Ce cours a été perçu comme une répétition des cours de mesure dispensés au niveau de la licence. On en voit l'importance à condition que le contenu soit davantage centré sur les besoins de la supervision (CD).

Les autres cours ou séminaires mentionnés au Programme de supervision de l'enseignement de 1970:

- administration scolaire,
- statistiques
- informatique
- introduction à la recherche

n'ont été mentionnés dans aucun des documents d'évaluation.

1.3.231 C) *MODIFICATIONS A APPORTER AU PROGRAMME EXPERIMENTAL DE 1969-72*

C.1) *MODIFICATIONS D'ORDRE GENERAL*

La majeure du programme devrait exiger que chaque étudiant s'inscrive d'abord à des cours à tendance philosophique eg: relations humaines, psychologie rogérienne. Ces cours permettraient au superviseur-étudiant de se situer et pourraient être la transition souhaitable entre les connaissances originelles du candidat et les études plus spécifiques de la supervision (RR).

Les cours du champ complémentaire ne devraient en aucun cas être choisis avant que ceux du champ de l'orientation n'aient été déterminés, car c'est en fonction de l'orientation spécifique que le choix des compléments doit s'effectuer (RR).

Quant au champ d'orientation, il devrait se cantonner dans un seul secteur, celui de la supervision ou de l'enseignement dans son sens large et les résultats des recherches effectuées dans ce domaine pourraient être rapportés dans un mémoire (RR).

La modalité des séminaires devrait aussi être repensée de façon à accentuer chez les participants l'approfondissement de chaque champ d'étude plutôt que de favoriser involontairement un survol rapide des sujets (RR). A cet effet, on suggère d'organiser les contenus autour d'un texte de base qui permet à un auteur de s'exprimer plus complètement et constitue

un schéma particulier sur lequel des points de vue différents peuvent venir se greffer. On favoriserait ainsi l'intégration continue des connaissances acquises (AP).

On souhaiterait aussi voir les sessions de laboratoire prendre plus d'importance de façon à fournir et favoriser la formation professionnelle de futurs praticiens de la supervision (CD et al.).

Quant aux contenus des séminaires, on souhaiterait les conserver tels quels compte tenu des critiques rapportées, et d'une accentuation, dès le départ du programme, des aspects philosophiques et psychologiques (RR). Si des additions devaient se faire au programme, elles devraient être dans le sens d'une plus grande prise de conscience des besoins du milieu, des moyens d'assurer des standards d'excellence et de compétence tout en tenant compte des limites temporelles du programme (AP).

C.11) *MODIFICATIONS SPECIFIQUES*

a) *L'analyse de l'enseignement*

Les candidats qui ont fait l'étude des cinq systèmes d'analyse regrettent de n'avoir pas profité de séances de laboratoire car ils manquent ainsi de l'entraînement essentiel à l'utilisation pratique d'un système d'analyse de l'enseignement; c'est pourquoi ils voient la nécessité absolue de cette pratique quitte, même, à augmenter le nombre de crédits alloués à ce séminaire (CR, RR).

Même parmi ceux qui ont profité de séances de laboratoire, on voit la nécessité d'accorder plus de temps à l'étude d'un système particulier afin de le

maîtriser complètement en vue de la supervision (EMG).

On ajoute aussi que dans la structuration du programme, les systèmes d'analyse devraient être supportés préalablement par le séminaire sur la supervision de l'enseignement parce qu'ils prendraient, de ce fait, beaucoup plus de sens (EMG).

b) *La mesure et les tests*

Ce cours devrait absolument être adapté à la supervision et cette étape pourrait même faire l'objet d'un travail de recherche (CD).

Le séminaire pourrait procurer des moyens pour une évaluation globale du curriculum, de l'enseignement, de la rentabilité du travail du superviseur, ce qui permettrait par la suite d'établir des liens décisionnels entre ces divers processus et systèmes (CD). Un tel séminaire permettrait d'apprendre à faire l'analyse des éléments qui doivent demeurer dans un curriculum; à évaluer le meilleur ordre de présentation des item qu'il comprend; à ajouter des éléments qui combleraient des lacunes réelles; à éviter si l'enseignement et l'apprentissage ont atteint leur objectif commun (le curriculum); à évaluer si les techniques utilisées étaient appropriées; à évaluer les interrelations entre le superviseur, le supervisé et la hiérarchie scolaire (CD).

c) *Le curriculum et l'enseignement*

Ce séminaire devrait être obligatoire car son contenu concerne directement le superviseur. Cette étude pourrait avantageusement profiter de l'addition d'une session de laboratoire où les participants

auraient à élaborer un programme, si court soit-il (CD, RR).

d) *Les changements en milieu scolaire*

Le séminaire pourrait être remanié de façon à concentrer davantage l'attention sur des tâches propres au superviseur face à l'interaction des autres tâches du milieu scolaire. Il pourrait aussi traiter de la coordination du rôle de superviseur avec ceux des gens avec qui il est appelé à travailler (CD).

e) *La psychologie des relations interpersonnelles*

Le superviseur est un humain qui travaille avec des personnes pour le mieux être d'autres gens; d'où la position centrale qu'occupe la relation humaine dans son travail. Ceci nécessite qu'il en connaisse à fond la psychologie (MT). Le séminaire ne devrait cependant pas prendre la forme d'une dynamique de groupe mais davantage celle d'une sensibilisation aux apports de la relation humaine en psychologie (RR).

f) *La psychologie de l'apprentissage*

Le séminaire sur les théories cognitives devrait précéder celui sur la supervision car on doit, dans la mesure du possible, savoir ce qu'est apprendre avant d'appliquer des stratégies propres à améliorer l'enseignement (AP).

D) CONCLUSION

A la fin de cet effort d'évaluation, on peut tenter d'en retirer les lignes de forces.

D'abord un sentiment général de satisfaction que l'on peut rationnaliser ensuite par un retour critique sur les étapes parcourues.

Aussi des suggestions d'amélioration portant surtout sur des demandes de laboratoires plus fréquents, des réaménagements de contenus de séminaires, de structuration plus logique à l'intérieur des champs majeur, complémentaire et d'orientation. Un nouveau séminaire sur l'évaluation de la supervision.

G.G.

1.3.232 Commentaires des personnes de l'extérieur, faits à l'occasion des entrevues, sur le programme expérimental 1969-72

A l'occasion des entrevues avec des personnes appartenant à diverses classes de la hiérarchie scolaire du Québec (voir page) nous avons recueilli des commentaires sur le programme expérimental en supervision de l'enseignement appliqué à l'Université Laval de 1969 à 1972, de même que, jusqu'à un certain point, à l'Université du Québec à Chicoutimi durant la même période.

Ces opinions traitent des avantages du programme tel que perçu, des faiblesses qu'on a cru y déceler et des quelques retouches ou modifications qu'on souhaiterait y voir apporter.

1.3.232 a) *Les avantages de la formation offerte par le programme expérimental au superviseur de l'enseignement*

Les principaux avantages que l'on voit dans la formation décrite reposent d'abord sur des considérations pédagogiques générales.

On mentionne que le Ministère de l'Education et les commissions scolaires sentent le besoin de s'entourer de gens dont la fonction est d'ordre pédagogique (agents de développement pédagogique, coordonnateurs de matière, directeurs de l'enseignement, chefs de département, etc.) Mais toutes ces fonctions semblent avoir été déviées vers l'administration. Si la pédagogie est la science de l'enseignement et de l'éducation (Larousse), l'on peut concevoir la nécessité d'un encadrement administratif mais il faut cependant se hâter de le distinguer de l'essence même de la pédagogie. C'est l'erreur actuelle dans l'échelle des valeurs d'avoir subordonné tout le système scolaire et son contenu à des exigences administratives. L'arrivée d'un superviseur de l'enseignement pourrait être le levier qui rétablirait les valeurs pédagogiques réelles à leur véritable niveau.

Des considérations plus spécifiques abordent l'aspect primordial des relations d'aide (particulièrement à l'élémentaire) qui exigent des communications très libres et qui pourraient faciliter et accélérer l'acquisition de compétences en enseignement.

On prévoit aussi que la prolifération des programmes-cadres accentuera le besoin actuel d'habiletés dans la formulation d'objectifs spécifiques et de connaissances générales en théorie des programmes car on trouve un rapport très étroit entre l'apprentissage et la formulation d'objectifs.

Beaucoup s'accordent pour reconnaître à la psychologie de l'apprentissage une grande importance parce qu'elle permet de comprendre les phases de l'apprentissage, ce qui confère plus de souplesse

et de ressources pour assister le débutant.

L'analyse de l'enseignement a été perçue aussi comme un moyen d'observation objective du débutant qui permettra d'éviter que les nouveaux professeurs n'aient, comme unique modèle d'enseignement, que les comportements de leurs anciens maîtres.

La formation en techniques d'enseignement semble importante pour certains et moins pour d'autres, bien que par ailleurs on affirme que les nouveaux programmes ne seront plus conçus en termes de contenus mais d'habiletés à acquérir, les connaissances étant emmagasinées dans des ordinateurs. Enfin beaucoup ont vu de la cohérence et de l'unité tout au long de ce programme et une heureuse initiative de l'Université Laval qui devrait être imitée par les autres institutions. On qualifie la formation proposée d'idéal à atteindre.

1.3.232 b) *Les faiblesses de la formation offerte par le programme expérimental au superviseur de l'enseignement*

D'abord de la méfiance face à ce qui est érigé en fonction organisée. On craint d'abord le choix de la personne: qu'elle ne soit pas capable d'établir des relations humaines valables, d'où une possibilité qu'elle ne s'érige en juge des faiblesses du débutant, qu'elle ne "pontifie" sa conception de l'enseignement et provoque l'imitation chez le stagiaire et le probaniste.

Dans cette ligne de pensée, s'ajoute la crainte de voir des gens choisir cette orientation pour les avantages qu'elle pourrait procurer plutôt que pour

les fonctions qui y seraient rattachées, ce qui entraînerait la formation de fonctionnaires théoriciens de la pédagogie qui ne sauraient pas utiliser leurs connaissances concrètement, en classe, de façon convenable.

Ensuite on s'attaque à la formation même du superviseur. L'on dit d'abord ne rien voir de particulièrement neuf dans ce programme. On juge la formation bonne mais trouve les objectifs très théoriques, difficilement réalisables et à vérifier préalablement dans le milieu scolaire. A cela on ajoute une méfiance envers l'université qui, faute de connaissance du milieu scolaire chez ses didacticiens, fonctionne en dehors de la réalité et fournit souvent un enseignement désuet. D'autres ajoutent que les cours ne remplaceront jamais ce qu'il y a d'inné, d'indéfinissable chez un enseignant. On s'interroge aussi sur la dimension "langue de communication" entre les débutants et les superviseurs qui fonctionneront à partir de schémas conceptuels très différents et pourront difficilement se comprendre.

C'est ensuite le niveau du diplôme qui est mis en question. Au Ministère de l'Education, on semble aux prises avec un problème de personnel de probation qui soit davantage quantitatif que qualitatif. La maîtrise semble donc un luxe qui ne soit pas une priorité actuelle car on y est prêt à sacrifier pour un temps la qualité de formation du répondant en faveur du nombre de personnes formées. C'est pourquoi une licence en supervision répondrait davantage aux besoins du Ministère. On ajoute aussi que le niveau de maîtrise permettra à peu d'enseignants déjà engagés dans la carrière, qui , par ail-

leurs, possèdent de bonnes qualités pour devenir répondants (ou superviseurs), de concrétiser cette aspiration à cause de la longueur de la scolarité. Enfin un dernier commentaire mentionne l'étrange similitude entre ce programme et un programme idéal de formation des enseignants.

1.3.232 c) *Modifications suggérées au programme expérimental en supervision de l'enseignement.*

Les faiblesses mentionnées précédemment ont eu leur contrepartie dans des propositions particulières d'ablations, d'accentuations et d'additions de champs de connaissances à explorer.

On considère l'évaluation. Ce secteur semble une lacune majeure où tout soit à faire. On ne sait pas quoi évaluer chez le stagiaire ou le probaniste et encore moins comment l'évaluer. Il sera donc très important d'équiper le superviseur en instruments et techniques modernes de mesure et d'évaluation, car cet aspect est fondamental pour le rendement.

Certains proposent d'abolir carrément toute la psycho-pédagogie pour rebâtir ces connaissances à partir du vécu et non d'hypothèses livresques qui traitent d'étudiants parfaits, sans aucune commune mesure avec la réalité. Plus spécifiquement, on s'attaque à la psychologie rogérienne que l'on veut rejeter tout simplement. Par contre, d'autres voient la nécessité d'ajouter des bases plus solides en psychologie par des recherches sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent qui pourraient prendre la forme d'enquêtes sociologiques sur les besoins du milieu. Ou encore, élargir à d'autres auteurs l'assise rogérienne des relations interpersonnelles.

On traite aussi de la nécessité d'ajouter au programme une dimension historique. La supervision a au Québec des racines historiques: les cent années d'inspectorat. Ce siècle de supervision a été suivi d'un vide presque complet (1955-1970) qui pourrait avoir eu comme conséquence la dégénérescence de l'enseignement dans certains secteurs alors que le programme envisagé mettrait sur la voie d'une supervision scientifique.

On a proposé d'autres additions au programme comme l'étude de l'instrument PERPE lors de l'analyse de l'enseignement, d'une technologie commune de l'enseignement pour favoriser la communication entre le superviseur et le supervisé, de cours de "counseling" et d'animation de groupe.

Une constatation: celle de l'existence chez les enseignants de carrière de personnes de bonne volonté, qui ont évolué dans l'enseignement mais à qui il manque des principes de base, des vues d'ensemble pour devenir de bons superviseurs. On concède que la bonne volonté ne supplée pas au manque de connaissance, mais l'Université devrait penser pour ces gens à des cours plus accélérés qui éviteraient l'erreur de leur faire perdre leur temps et leur enthousiasme dans des cheminements inutiles à travers le labyrinthe des pré-requis. On pourrait alors chercher à offrir un cours spécial pour les enseignants en place.

Un dernier souhait: étendre les services de tels superviseurs aux professeurs des Cegeps qui ne sont rencontrés par la Direction qu'au moment de problèmes soulevés par les étudiants eux-mêmes, donc un peu tard pour de l'aide.

1.3.233 L'évaluation du programme expérimental par les étudiants gradués et les personnes de l'extérieur: conclusion.

Aux lignes de forces déjà dégagées lors des commentaires évaluatifs sur le programme expérimental (voir pages 60 à 86) se comparent les points de vue exprimés par les personnes de l'extérieur.

La satisfaction des étudiants gradués semble trouver son pendant dans la cohérence et l'unité du programme mentionnées lors des entrevues.

Les voeux des étudiants gradués portaient entre autres sur des demandes de laboratoire plus fréquent alors que les principales craintes des personnes rencontrées portent sur une tendance universitaire à trop théoriser. Les entrevues ajoutent encore des réticences face à l'assurance de véritables relations d'aide et la mise en doute du niveau du diplôme accordé.

Sur les modifications à apporter, étudiants gradués et personnes rencontrées s'accordent à réclamer une meilleure préparation en évaluation. Les personnes rencontrées souhaitent en plus l'addition au programme d'une dimension historique, de cours en "counseling" et de l'instrument PERPF. Elles émettent un dernier voeu, celui de voir le programme s'ouvrir au plus grand nombre possible d'enseignants de carrière tout en leur évitant les atermoiements des pré-requis.

1.3.24 Conclusion générale

Ce long exposé aura permis, nous l'espérons, de mettre suffisamment en lumière un besoin ressenti, dans notre milieu scolaire actuel, pour la supervision de l'enseignement.

Les témoignages que nous avons recueillis auprès de personnes de tous rangs dans la hiérarchie scolaire nous ont permis de faire ressortir les traits saillants et les fonctions que serait appelé à exercer un éventuel superviseur de l'enseignement.

Enfin, le programme de formation de superviseurs de l'enseignement que nous présentons, offre, nous le croyons, quelques garanties de préparer une personne à remplir les fonctions et rôles d'un superviseur de l'enseignement, face aux besoins de supervision perçus dans le milieu scolaire actuel.

G.G. A.P. L.O.

2. OBJECTIFS DU PROGRAMME

2.1 OBJECTIFS SCIENTIFIQUES GENERAUX DU PROGRAMME

S'adressant particulièrement aux maîtres de stage et aux répondants du système de probation des enseignants, les études de ce programme visent à aider le futur conseiller en enseignement, qui a déjà une bonne connaissance de la discipline qu'il enseigne, à:

- Appliquer dans une relation d'aide différentes techniques ou approches de supervision clinique de l'enseignement;

- Acquérir les compétences qui lui permettront de stimuler l'initiative des enseignants qu'il supervisera et de favoriser leur progrès personnel et professionnel continu;

- Acquérir des schèmes de référence relatifs aux comportements de l'enseignant et de l'enseigné, qui permettent d'interpréter en termes de variables certains problèmes rencontrés dans le milieu et qui sont utilisables tant pour fournir une réponse immédiate à ces problèmes que pour faciliter la poursuite de travaux de recherche;

- Développer une attitude positive à l'égard du changement en milieu scolaire et maîtriser des habiletés qui lui permettront d'exercer une activité efficace dans l'implantation des innovations dans son milieu professionnel;

- L'atteinte de ces objectifs implique que le conseiller en enseignement ou superviseur de l'enseignement puisse:

  - se mieux connaître, s'actualiser et se réaliser, accepter les autres, et ainsi favoriser des relations interpersonnelles efficaces;

- se familiariser avec les études contemporaines sur l'enseignement et utiliser l'un ou l'autre des instruments que ces études ont mis à la disposition des chercheurs et des praticiens;

- acquérir une connaissance générale des théories d'apprentissage les plus reconnues aujourd'hui en éducation, une connaissance plus approfondie d'au moins l'une de ces théories, et développer l'habileté d'appliquer ces connaissance à la solution de problèmes concrets d'enseignement;

- aider le supervisé à définir les objectifs d'enseignement qu'il vise et lui fournir des moyens d'atteindre ces objectifs;

- identifier les objectifs des programmes d'études, analyser de façon critique leur contenu et découvrir les diverses influences ou valeurs qui ont présidé au choix des objectifs particuliers de ces programmes;

- se familiariser avec diverses méthodes d'enseignement (v.g. Le Sablier, Chem Study, PSSC) et développer l'habileté à les analyser et à les évaluer;

- acquérir des techniques et des habiletés pour évaluer l'acte professionnel d'enseigner, qui englobe les interrelations entre les programmes, l'enseignement et l'apprentissage d'une part, et la performance de l'enseignant d'autre part;

- se familiariser avec les techniques et modes de communication et être capable de les utiliser efficacement pour la solution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage et de problèmes de supervision d'enseignement.

LE COMITE

2.2 OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DU PROGRAMME

2.2.1 INTRODUCTION

Les formules ou interventions définies comme étant la détermination des rôles joués par les enseignants et/ou les étudiants lors des travaux centrés sur un objet d'étude, constituent une variable importante de l'acte pédagogique. Le but de ces formules est de déterminer ce que fera l'enseignant pour faciliter plus efficacement l'apprentissage de l'étudiant et ce que fera l'étudiant pour acquérir le savoir.

Toutefois, il arrive souvent que cette variable (la formule pédagogique) est laissée au hasard ou dépend tout simplement de la fantaisie des enseignants. Nous considérons qu'une formule d'enseignement n'est ni bonne ni mauvaise en elle-même, qu'elle s'inscrit dans l'éventail des stratégies de l'enseignant, et que sa valeur tient l'à-propos de son utilisation en tant que condition favorisant les résultats d'apprentissage anticipés.

Nous croyons que cette façon d'envisager l'enseignement amène à se demander, à propos des formules pédagogiques, non pas si elles sont économiques ou innovatrices mais adéquates et adaptées aux objectifs poursuivis.

Dans cette section, nous traitons de quinze (15) formules d'intervention pédagogique, dont la plupart sont nommées dans le document sur les 2e et 3e cycles de l'enseignement supérieur de l'Université Laval. Ces quinze formules sont:

a) cours magistral
b) les répétitions
c) les travaux pratiques
d) les enseignements programmés
e) les enseignements individuels

f) l'enseignement par module
g) les mémoires et projets
h) séminaire
i) méthodes mixtes
j) les enseignements par la méthode des cas
k) les méthodes de simulation
l) les stages
m) les activités complémentaires
n) le micro-enseignement
o) alliage de diverses formules

Même si toutes les formules pédagogiques présentées plus loin ne seront pas utilisées dans le programme, nous avons cru bon de présenter nos commentaires sur chacune d'elles pour permettre de voir où nous nous situons, et nous indiquons immédiatement que ce sont les formules c), e), g), h), j), l), n), qui seront privilégiées dans ce programme. Pour chaque formule, nous proposons une définition, nous énumérons les objectifs principaux qu'à nos yeux cette formule permet d'atteindre, et nous énonçons les conditions à rencontrer pour que cette formule soit efficace.

2.2.2 COURS FORMEL, LECON MAGISTRALE, COURS MAGISTRAL (THE LECTURE)

Définition

Un exposé sans interruption fait par un enseignant à un groupe, ou encore: "Les exposés faits par un professeur devant les étudiants". (1)

---

(1) Gazette officielle (numéro spécial). Les 2e et 3e cycles de l'enseignement supérieur. Québec: Office d'information de l'Université Laval, 1er septembre 1971.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- information à plusieurs personnes en un minimum de temps;
- analyse de situation;
- présentation de matériel non disponible autrement;
- état de recherches non publiées.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- l'enseignant doit avoir une connaissance approfondie de la matière;
- les qualités personnelles de l'enseignant sont de première importance pour déterminer le nombre d'étudiants que peut accueillir un cours magistral; (2)
- le nombre d'étudiants peut être élevé si l'enseignant choisit de ne pas avoir une période de question-réponse ou de critique après son exposé; (3)
- cette méthode d'enseignement devrait idéalement être complétée par d'autres formules d'enseignement, en fonction de la participation des étudiants à leur formation professionnelle.

---

(2) Commitee on Utilization of College Teaching Resources, Better Utilization of College Teaching Resources, A Summary Report, New York, Fund for the Advancement of Education, 1959, p. 10.

(3) Hyman, Ronald T. Ways of Teaching. Toronto: J.B. Lippincott Co. 1970, p. 133.

2.2.3 LES REPETITIONS

Définition

"Les répétitions", i.e. les séances d'explications, complémentaires à une leçon magistrale, données par un enseignant à un petit groupe d'étudiants". (1)

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- participation active de l'étudiant;
- approfondissement de la matière;
- exploration de plusieurs façons d'appliquer la matière.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- l'enseignement doit être adapté aux besoins et aspirations du petit groupe auquel l'enseignant s'adresse;
- cette méthode d'enseignement s'accommode bien d'un groupe composé de 12 à 22 étudiants. (2)

2.2.4 LES TRAVAUX PRATIQUES, LES LABORATOIRES, TRAVAIL DE LABORATOIRE (LABORATORY WORK)

Définition

"Les travaux pratiques", i.e. les exercices complémentaires aux leçons magistrales et faits au laboratoire (v.g. chimie, langue, calcul), sur le terrain (v.g. géodésie,

(1) Gazette officielle op. cit. p. 9.

(2) Hyman op. cit. p. 133.

sociologie, biologie), dans un atelier (v.g. arts plastiques, peinture) ou auprès d'un patient (v.g. médecine); (1).

Durant ce type d'activités, les étudiants exécutent une série d'expériences ou font des tâches pratiques, individuellement ou en groupe, sous supervision d'un membre du personnel.

Peuvent encore être considérés comme travaux pratiques ou travail de laboratoire: "les travaux personnels faits en bibliothèque, testothèque, centre d'information scolaire et professionnelle, milieu scolaire; (2), les séances d'entraînement à l'utilisation d'un système pour l'analyse de l'enseignement; les expériences de conditionnement opérant en milieu scolaire; la préparation d'un cours selon les exigences du "learning unit design"; la formulation d'objectifs.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- transformation des concepts en habiletés professionnelles;
- prise de conscience de la capacité d'adapter les connaissances acquises dans un milieu réel.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- les travaux à exécuter doivent être en relation directe avec l'habileté que les étudiants désirent acquérir;
- l'espace réservé au laboratoire et les instruments utilisés doivent permettre d'exécuter les travaux dans les meilleures conditions;

---

(1) Gazette officielle op. cit. p. 9

(2) Bureau du vice-doyen aux études, F.S.E., U.L. Novembre 71.

- le travail en laboratoire doit être exécuté individuellement ou en petit groupe.

2.2.5 LES ENSEIGNEMENTS PROGRAMMES

Définition

Deux types de formules pédagogiques coexistent à l'intérieur des enseignements programmés; il y a l'enseignement programmé ou séquentiel ou micro-gradué, et l'enseignement automatisé.

Montmollin définit l'enseignement programmé comme "une méthode pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire direct d'un professeur ou d'un moniteur, tout en respectant les caractéristiques de chaque élève pris individuellement, à l'aide de textes, et selon des principes et des techniques spécifiques". Plus simplement, il serait possible de dire que c'est de l'auto-instruction au moyen de textes programmés.

L'enseignement automatisé désigne l'enseignement programmé dispensé au moyen des machines à enseigner automatiques. Pour accentuer la distinction entre l'enseignement automatisé et l'enseignement programmé, nous pouvons ajouter qu'il peut y avoir programmation sans automatisation, mais que le contraire est impossible.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- l'enseignement programmé est une formule:
  - qui assure l'auto-didactisme;
  - qui permet à l'enseignant de se consacrer à des tâches pour lesquelles il est indispensable.

L'enseignement automatisé poursuit des objectifs semblables à ceux de l'enseignement programmé.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- le programme doit:
  - se fixer des objectifs précis;
  - exprimer ses objectifs clairement et concrètement;
  - proposer des activités qui assurent la réalisation de ses objectifs;
  - structurer le contenu du programme, i.e. l'analyser en éléments logiques et disposer ceux-ci dans l'ordre qui favorise le plus leur assimilation;
  - être rédigé selon des formules propres à l'enseignement séquentiel qui sont au nombre de deux: la formule skinnérienne (programmation linéaire) et la formule crowdérienne (programmation ramifiée). (1)

De plus, le jugement et l'expérience de l'enseignement lui indiqueront quelles sont les situations favorables où il est à propos d'utiliser des programmes. Certaines circonstances conviennent particulièrement bien à l'usage de programmes comme par exemple l'enseignement correctif, l'enseignement aux adultes, des travaux personnels à proposer à des étudiants, etc.

Des conditions supplémentaires doivent être remplies par l'ordinateur de l'enseignement automatisé. Elles s'énoncent ainsi: "l'appareil doit pouvoir remplir au moins les quatre fonctions suivantes:

---

(1) Gauthier, Armand, l'Enseignement programmé et les machines à enseigner, l'Action Pédagogique, pp. 22 à 26.

- présentation de l'information contenue dans le programme;
- répétition et enregistrement des réponses du sujet;
- correction de ces réponses;
- adaptation au rythme de travail du sujet". (1)

2.2.6 LES ENSEIGNEMENTS INDIVIDUELS

Définition

"Formule d'enseignement qui permet à l'étudiant d'apprendre par lui-même sous la direction d'un enseignant qu'il rencontre régulièrement et qui lui établit un programme de lectures et de travaux". (2)

L'enseignement individuel se situe dans un cadre flexible autant dans la forme de travail (l'étudiant peut travailler seul ou avec un petit groupe d'étudiants) que dans les situations d'enseignement.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

Cette formule est construite en regard de l'étudiant comme individu, et veut:

- être adaptée aux besoins et aux habilités de chaque étudiant;
- permettre à l'étudiant de travailler à son propre rythme;

---

(1) Idem, p. 29.

(2) Gazette officielle, op. cit., p. 10.

- apprendre à l'étudiant à s'auto-évaluer et à critiquer son travail;
- permettre à l'étudiant de s'identifier à son environnement continuellement changeant.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

Les conditions se situent à différents niveaux, celui de la leçon, celui de l'étudiant et celui de l'enseignement.

Le plan de la leçon doit comporter trois éléments:

- "un objectif d'apprentissage spécifique établi en fonction de la performance de l'étudiant;
- un test d'échantillon pour mesurer l'atteinte de l'objectif;
- plusieurs procédures possibles d'enseignement". (1)

L'étudiant doit:

- compléter les contrats qui lui ont été assignés par l'enseignant;
- les faire selon les recommandations de chaque plan de leçon.

L'enseignant:

- conserve son rôle et les tâches qui y sont sous-jacentes;
- doit posséder les habiletés professionnelles en cause à un bon niveau;

---

(1) Crane, Roger, "Individual Instruction: Adapting the Curriculum to the Student", Educational Media, Feb. 1971, Vol. 3, No. 1, p. 7.

- est un guide dans l'apprentissage et une source d'information;
- doit par-dessus tout être flexible autant dans la forme du travail qu'il exige que pour l'horaire et les situations d'enseignement.

2.2.7 L'ENSEIGNEMENT PAR MODULE

Définition

"Enseignement qui est partiellement ou entièrement basé sur des modules. Le module est un contenu en soi, une unité indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage et usilisée pour aider l'étudiant à accomplir certains objectifs bien définis. C'est un curriculum établi pour l'auto-instruction". (1)

Objectifs que cette méthode permet de réaliser:

L'enseignement par module veut individualiser le travail de manière à ce que chaque étudiant puisse:

- procéder à sa propre évaluation;
- choisir son propre mode d'apprentissage;
- choisir à travers une variété de sujets;
- identifier ses capacités, ses faiblesses et se recycler si c'est nécessaire.

---

(1) Goldschmid, Barbara et Goldschmid, Marcel L., Modular Instruction in Higher Education, A Review, Centre for Learning and Development, McGill University, Jan. 1972, p. 2.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- en termes d'apprentissage, l'expérience doit être orientée vers la performance de l'étudiant;
- les objectifs doivent être établis en termes de comportement de l'étudiant et présentés avant que l'enseignement ne commence;
- les activités d'enseignement doivent être variées afin d'augmenter l'apprentissage;
- le matériel d'enseignement doit être mis à la disposition des étudiants;
- les étudiants doivent pouvoir s'auto-évaluer. L'évaluation se fait aussi par des tests et les résultats ne reposent pas sur des normes externes.

2.2.8 LES MEMOIRES ET PROJETS

"Les "mémoires et projets", i.e. les travaux de longue haleine faits par les étudiants, en équipe ou individuellement, sous la supervision d'un professeur." (1)

Le texte officiel de l'Université Laval sur les 2e et 3e cycles de l'enseignement supérieur donne de l'information supplémentaire sur cette formule en la mettant en relation avec l'essai:"l'essai est différent du mémoire dont il se distingue, d'une part, par son ampleur plus grande et, d'autre part, par son lien à un ensemble de cours. Le mémoire est lié à un cours, l'essai à un programme". (2)

---

(1) Gazette officielle, op, cit. p. 10.

(2) Idem, p. 13.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- appliquer divers concepts pris à l'intérieur du programme, et les appliquer à divers niveaux;
- permettre à l'étudiant d'évaluer sa capacité à solutionner un problème;
- faire prendre conscience à l'étudiant de l'efficacité de la solution que l'on peut apporter à un problème concret;
- favoriser l'accumulation du savoir, la transmission et l'intégration des connaissances, et l'esprit de synthèse.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- partir de problèmes concrets pour les étudier à la lumière des concepts acquis;
- mettre à la disposition des étudiants un appareillage et du matériel variés que nécessite le travail personnel;
- s'assurer que les professeurs concernés par cette formule soient suffisamment disponibles pour guider les étudiants selon leurs besoins.

2.2.9 SEMINAIRE - DISCUSSION EN SOUS-GROUPES

"Les "séminaires et conférences", i.e. les discussions en groupe d'un sujet présenté par un étudiant, un professeur ou un conférencier invité auxquelles participent les étudiants". (1)

Séances de travail groupant un enseignant et un petit nombre d'étudiants en vue de discuter d'un sujet donné. La différence essentielle entre cette méthode et le cours magistral repose sur le fait que l'enseignant et les étudiants peuvent parler.

(1) Gazette officielle op. cit. p. 10.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- les échanges de vue;
- l'acquisition du sens de la relativité;
- la satisfaction des besoins et aspirations personnelles des étudiants;
- la recherche personnelle, l'expression, la discussion, la réflexion, le développement intellectuel des étudiants selon leurs propres voies;
- l'identification à un groupe;
- l'acquisition de l'autonomie;
- l'apprentissage à travailler à l'intérieur d'un groupe.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- le responsable oriente et synthétise les discussions selon les besoins;
- le groupe doit avoir des intérêts suffisamment homogènes;
- les étudiants doivent s'être familiarisés avec le sujet discuté grâce à des lectures, auditions, travaux d'amorce, expériences, recherches et à une réflexion sur la matière et sur leur expérience personnelle;
- le responsable doit planifier le contenu des séances de discussion de semaine en semaine en tenant compte des suggestions faites par les étudiants;
- il semble utile de mettre les textes de lecture obligatoire à la disposition des étudiants et tenir compte du surcroît de travail qu'exige la lecture d'un texte en langue étrangère;
- le nombre optimal d'étudiants participants varie en regard du sujet traité, du niveau de connaissance de l'enseignant et des étudiants, de la capacité de raisonnement des étudiants,

de l'habileté de l'enseignant à diriger une discussion, de l intérêt de la classe et de la diversité des convictions et de la préparation. (1)

2.2.10 MÉTHODES MIXTES

Entre le cours magistral où un enseignant s'adresse à un nombre important d'étudiants et la discussion en petit groupe, s'échelonnent un grand nombre de formules pédagogiques s'inspirant de l'une et l'autre méthodes.

Nous nous limiterons à donner quelques explications relatives à chacune de ces méthodes, laissant aux lecteurs le soin de référer aux objectifs et aux conditions du cours magistral ou de la discussion en petit groupe.

Le dialogue - discussion (2)

Un intervieweur interroge un spécialiste sur un sujet donné devant un groupe. Ce sujet est ensuite discuté par le groupe.

Le panel-discussion (3)

Quelques personnes ayant une compétence reconnue sur un sujet discutent d'une question en présence d'un groupe. Ils discutent ensemble plutôt que de prononcer tour à tour une conférence.

Lorsque le panel a terminé ses discussions, les membres du groupe sont invités à poser des questions, à faire des commentaires ou des observations.

---

(1) Hyman op. cit., p. 53.

(2) J.W. Brown and J.W. Thornton. College Teaching: Perspectives and Guidelines. New York: McGraw Hill, 1963, p. 147.

(3) Idem, pp. 146-147.

Le débat-discussion (1)

Deux ou plusieurs conférenciers présentent des points de vue bien définis et différents sur un sujet donné. Ils répondent par après aux questions et commentaires de l'auditoire.

Le cours-forum

Une personne "ressource" présente ses idées sous la forme d'un cours ininterrompu. Cette présentation est suivie d'une période de questions posées par les membres du groupe.

Le "brainstorming" (2)

Un animateur demande à des personnes d'émettre le plus d'idées possible, sans inhibition, sur un sujet. Elles sont toutes recueillies et évaluées par après.

Les "buzz groups" (3)

Une présentation est d'abord faite aux membres d'un groupe. Le responsable demande ensuite au groupe de se subdiviser en sous-groupes et de discuter sur le contenu de l'exposé. Les sous-groupes se réunissent ensuite en plénière et un représentant fait rapport des résultats de la discussion dans chacun des groupes.

2.2.11 LES ENSEIGNEMENTS PAR LA METHODE DES CAS

Définition

"Les "enseignements par la méthode des cas" i.e., les discussions au cours desquelles les étudiants dégagent et appliquent les principes d'une discipline à l'occasion d'analyse d'une série de tranches de la réalité, le professeur se limitant à orienter et à diriger la démarche analytique des étudiants". (4).

---

(1) Idem p. 147.
(2) Brown and Thornton, op. cit., p. 147.
(3) Idem pp. 147-148.
(4) Gazette officielle, op. cit., p. 10.

Le cas sert de stimulus à l'assimilation des diverses matières nécessaires à sa compréhension. La méthode des cas est habituellement couplée avec des discussions qui permettent à l'étudiant de confronter sa compréhension de la situation avec celles d'autres participants, élargissant ainsi le champ des hypothèses et des concepts auxquels non seulement il s'expose mais qu'il développe aussi lui-même.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

Il y a lieu de distinguer entre les buts de la méthode et ses effets. Tous deux s'alimentent à la notion de transfert en ce sens qu'ils opèrent selon le principe que l'apprentissage dans une situation se transfère à d'autres situations similaires.

a) Le but de la méthode est de mettre l'étudiant dans un contexte aussi similaire que possible que celui dans lequel il évoluera une fois sur le marché du travail. Ceci devrait lui permettre de développer l'habileté à saisir et à résoudre les cas concrets auxquels il fera face plus tard.

b) Les habiletés en relation avec ce but sont entre autres:
   - la capacité à "diagnostiquer" une situation;
   - la capacité à tirer de la réalité le maximum de renseignements en vue d'une solution qui soit la plus adéquate;
   - la capacité à analyser d'une façon critique, à sélectionner les faits les plus significatifs.

c) L'un des effets de la méthode est que l'étude de cas donne l'occasion à l'étudiant de chercher des instruments de compréhension et de solution dans l'outillage conceptuel des sciences qui y sont reliées, en plus de lui permettre de développer par lui-même certains concepts et certains principes applicables à plusieurs cas, si différents soient-ils.

d) On peut voir d'autres effets dans l'apprentissage du travail de groupe, de la communication, de l'expression claire des idées.

e) Une autre conséquence de l'emploi de cette méthode, surtout sous sa forme de discussion, est de permettre à l'étudiant de se méfier de sa subjectivité et de développer un grand nombre d'hypothèses et de solutions, accroissant ainsi sa tolérance de l'ambiguïté.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

Les conditions qui peuvent favoriser l'atteinte de ces objectifs se situent autour de trois principaux axes, soit la participation, le travail investi et la nature des cas.

La participation. Le statut du professeur ne devrait pas être considéré comme le plus important, car à ce moment il tue la spontanéité, l'originalité et l'indépendance intellectuelle de l'étudiant sur lesquelles la méthode des cas repose en grande partie

Le travail investi. Optimalement, la méthode des cas demande beaucoup de préparation individuelle. Ceci devrait être favorisé par une proximité des ressources scientifiques pertinentes.

La pertinence et la qualité des cas soumis. Le professeur devrait être assez ouvert aux disciplines et champs d'études connexes à sa spécialité, pour au moins être capable d'orienter les étudiants vers le matériel pertinent. Les cas soumis doivent appartenir à l'ensemble des réalités qui caractérise le champ ou la discipline des participants et être suffisamment complexe pour constituer des défis professionnels intéressants à relever.

2.2.12 LES METHODES DE SIMULATION (1)

Définition

"Les "méthodes de simulation des situations concrètes" i.e. les exercices où des équipes d'étudiants assument des responsabilités professionnelles fictives et appliquent leurs connaissances à la solution des problèmes proposés". (2) Le "role-playing" consiste à faire assumer par l'étudiant un ou des rôles qui lui permettront de découvrir certaines dimensions inhérentes à ce rôle, qu'il lui serait difficile d'inférer en demeurant à l'extérieur du rôle lui-même.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

En tant qu'instrument de formation personnelle, le role-playing vise à développer les qualités empathiques et la capacité de décentration de l'étudiant, lui permettant ainsi de comprendre une situation en se dégageant de son

---

(1) Nous ne nous étendons pas sur la formation par simulation. Nous développerons ce qui se rapproche d'une certaine méthode de simulation à l'article 2.2.15, quand nous parlerons du micro-enseignement.

(2) Gazette officielle op. cit., p. 10.

propre point de vue. Ceci contribue aussi à développer les capacités de communication de l'individu en lui permettant d'être plus sensible au point de vue de l'autre.

L'individu peut aussi prendre conscience de sa personnalité et de ses réactions propres, en observant les constantes à travers les rôles qu'il joue.

Bien que plus limité en tant qu'instrument d'apprentissage de connaissances, le role-playing peut permettre une atteinte plus sentie et plus vécue de certains concepts qui, autrement, pourraient demeurer très académiques.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

L'atteinte des objectifs de cette formule dépend en grande partie de la qualité et de l'intensité du role-playing lui-même et de l'intégration de l'expérience par l'individu. Ceci devrait être favorisé par les facteurs suivants:

a) La qualité de la mise en situation. Le moniteur devrait être sensible aux situations où un role-playing serait approprié et être capable de mettre les participants dans les dispositions affectives nécessaires à sa réussite.

b) La qualité de l'intégration. Le role-playing devrait être suivi par une période de discussion et d'intégration où le moniteur permet à l'étudiant d'encadrer l'expérience qu'il vient de vivre dans des concepts qui lui permettront de transférer cet apprentissage à d'autres situations. Les techniques audio-visuelles et en particulier le magnétoscope peuvent être d'une grande aide pour réaliser cette condition.

2.2.13 LES "STAGES" FAITS A L'EXTERIEUR DE L'UNIVERSITE

Définition

Une période d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel où sous la direction d'un superviseur il s'entraîne à l'exercice de l'acte professionnel pour lequel il s'est préparé.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- intégration dans un milieu réel des connaissances acquises dans les cours et des habiletés développées dans les périodes de laboratoire;
- prise de conscience par l'étudiant de sa valeur en situation concrète;
- acquisition des attitudes professionnelles;
- profit du contact avec l'expérience des professionnels du milieu;
- expérimentation par l'étudiant de l'effet de son acte professionnel dans la réalité du milieu.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- planification et gradation des phases d'expérimentation en milieu de stage;

- choix d'institutions offrant des possibilités d'expérimentation variées et significatives;

- compréhension par le superviseur et les autres personnes avec lesquelles le stagiaire sera en relation de ses besoins, de son rôle et de ses fonctions;

- disponibilité des superviseurs;

- compétence professionnelle et facilité à agir en tant que conseiller de la part du superviseur.

2.2.14 LES ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

Définition

Les "activités complémentaires" i.e. les visites d'industries, d'établissements, les auditions de spectacles, etc." (1) Ou encore; "Visites préparées et dirigées avec des professeurs d'établissements, d'écoles spécialisées ou autres, suivies de rapports circonstanciés et bien élaborés". (2)

Objectifs que cette méthode permet de réaliser:

- sensibilisation aux problèmes du milieu;
- prise de conscience de la variété des ressources du milieu;
- préparation au choix du lieu des stages.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- visites d'endroits pertinents et différents;
- visites dirigées.

(1) Gazette officielle, op. cit., p. 10.

(2) Bureau du vice-doyen, op. cit.

2.2.15 MICRO-ENSEIGNEMENT - MICRO TEACHING

Définition

Une méthode d'entraînement à l'enseignement, qui favorise l'acquisition d'habiletés et de techniques pédagogiques en situation concrète mais réduite et contrôlée d'enseignement.

Objectifs que cette méthode d'enseignement permet de réaliser:

- établissement de la relation entre les connaissances fondamentales ayant trait à l'enseignement et les habiletés et techniques pédagogiques qui en assurent l'application;
- obtention maximum de feedback permettant une amélioration immédiate du comportement pédagogique;
- acquisition d'habiletés et de techniques propres à l'enseignement.

Conditions à rencontrer pour que cette méthode soit efficace:

- la séance de micro-enseignement doit être centrée sur des tâches spécifiques qu'a à accomplir l'enseignant telles que les répertoires d'intervention, l'entraînement à questionner, à augmenter la motivation et la participation de l'étudiant;
- la durée de la leçon se situe habituellement entre cinq et dix minutes;
- la séance de micro-enseignement s'adresse à quatre ou cinq étudiants représentatifs de la population à laquelle le supervisé aura à enseigner;
- la première période d'enseignement doit être suivie d'une courte période d'évaluation;

- l'évaluation peut être le résultat de l'auto-analyse de l'enseignement, des réactions et des apprentissages des étudiants, des remarques d'un collègue ou d'un superviseur;
- l'utilisation d'instruments tels que le magnétophone et le magnétoscope améliore la qualité de feedback;
- la deuxième séance d'enseignement qui suit immédiatement l'évaluation doit avoir le même objectif, porter sur le même sujet, être planifiée selon les conclusions de l'évaluation du premier enseignement et s'adresser à quatre ou cinq étudiants différents.

2.2.16 ALLIAGE DE DIVERSES FORMULES

Aucune formule pédagogique n'est en soi un absolu incompatible avec d'autres formules et on peut imaginer un arrangement de diverses formules dans les cadres d'une même activité pour le même groupe. Voici, à titre d'exemples, quelques combinaisons possibles de formules pédagogiques:

- cours, discussions, laboratoires;
- lectures, fiches, travaux;
- cours et discussions;
- cours, laboratoires;
- cours magistraux, études en équipes, lectures personnelles;
- cours magistraux, lectures personnelles;
- études en équipes, travail pratique en équipes,
- travail individuel;
- cours magistraux, travail individuel;
- cours, lectures, discussions;
- lectures, discussions;
- jeux de rôles et discussions;
- lectures, études de cas, discussions;
- études de cas, stages;
- études de cas, mémoire;

- enseignement programmé, discussions;
- enseignement programmé, laboratoires;
- etc, etc....

2.2.17 CONCLUSION

Après avoir fait l'énumération et la description de toutes ces formules pédagogiques, nous jugeons nécessaire de faire les considérations suivantes en fonction du programme que nous présentons:

- notre choix de formules pédagogiques est en relation directe avec les objectifs de chacun des cours et les objectifs d'ensemble du programme.

- les professeurs devront chercher à augmenter leur répertoire de formules pédagogiques, ce qui implique l'entraînement à certaines formules s'ils n'y sont pas rompus.

- tous les efforts devront être tentés par les professeurs pour susciter au maximum la participation des étudiants sous toutes les formes.

- les formules pédagogiques que nous utilisons visent non seulement l'acquisition de connaissances et d'attitudes mais aussi le développement des habiletés.

- Il y a avantage à utiliser plusieurs formules pédagogiques en cherchant à exploiter leur valeur complémentaire.

- Nous rappelons que les formules pédagogiques suivantes seront les plus couramment utilisées dans le nouveau programme: les travaux pratiques; les enseignements

individuels; les mémoires et projets; les séminaires; les enseignements par la méthode des cas; les stages; le micro-enseignement.

J.Br., C.T.

2.3 OBJECTIFS SOCIO-ECONOMIQUES DU PROGRAMME

2.3.1 LES DEBOUCHES EXISTANTS

Dans la hiérarchie du monde scolaire actuel, il existe de nombreux postes qui pourraient convenir aux finissants du programme en supervision de l'enseignement. Mentionnons d'abord les fonctions "naturelles" de maître de stage ou maître associé, de répondant du système de probation des enseignants et de chef de groupe. Il faut ajouter que la Corporation des Enseignants nous incite à orienter les finissants du programme vers les postes d'agent de développement pédagogique du secteur de l'enseignement. Ces tendances permettent d'entrevoir de multiples emplois immédiatement accessibles aux personnes qui jouissent d'une formation en supervision de l'enseignement. Il va de soi cependant que pour qu'on puisse y jouer un rôle réel de superviseur de l'enseignement, ces divers postes devraient subir des modifications plus ou moins considérables de leur forme actuelle comme nous l'avons signalé précédemment. (1)

En plus de ces fonctions immédiates, il y aurait probablement des débouchés "accidentels" vers des postes, soit dans le fonctionnarisme du Ministère de l'Education, soit dans

(1) Voir Justification externe du nouveau programme, pp. 33 à 59.

le personnel de cadre des Commissions scolaires. Les différents champs touchés par la scolarité du programme en supervision de l'enseignement sont assez diversifiés et fondamentaux pour susciter de telles possibilités.

G.G., A.P., L.O.

2.3.2 AMPLEUR DU DEVELOPPEMENT PREVU DU SECTEUR D'EMPLOI

Avant de nous lancer dans la mesure du développement prévu d'un des secteurs d'emploi visés par notre programme, soit celui de la probation des enseignants, il serait bon de définir certains termes et expressions utilisés dans ce secteur.

L'autorisation d'enseigner décernée à un finissant en pédagogie par le Ministère de l'Education de la province de Québec prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement.

Le permis d'enseigner, décerné à la fin de la période de formation de l'enseignant, est valide pour cinq ans; il donne droit d'enseigner pendant deux de ces cinq années dans une institution reconnue par le Ministère de l'Education. l'expression période de probation sert à désigner ces deux années d'enseignement; celui qui les vit est un probaniste.

Le brevet d'enseignement est décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné pendant deux ans (période de probation), est jugé compétent à la fois par le comité de probation de la première année et par celui de la deuxième année.

Le comité de probation chargé de suivre et d'aider le probaniste pendant la période de probation est constitué

de trois répondants: deux sont des collègues de l'institution où enseigne le probaniste, l'autre est un membre de la direction de cette même institution. Tout au long de la présente section, nous désignerons les deux répondants qui enseignent (collègues) par l'expression répondants-enseignants et celui membre de la direction par l'expression répondant-directeur.

Ces quelques précisions étant apportées, abordons maintenant la question du développement prévu du secteur de la probation des enseignants dans la province de Québec. Voici d'abord un tableau sur la situation de la formation des enseignants en 1970-71: (1)

	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS (2)			
		FINISSANTS EN		
	Total	1971	1972	1973
Universités [3]	6,198	2,642	1,860	1,696
Ecoles normales	2,059	1,640	403	16
Instituts familiaux	157	157	-	-
Ecoles normales de musique	51	30	1	20
TOTAL	8,465	4,469	2,264	1,732

TABLEAU NO I

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec en 1971. Rapport des activités du Ministère de l'Education en 1971. page 213.
(2) A temps complet.
(3) L'Université Laval n'a pas été en mesure de fournir les renseignements relatifs à l'inscription de ses étudiants à un programme de formation de maîtres, sauf pour ce qui concerne la formation des maîtres pour l'enfance inadaptée et pour l'éducation physique.

Considérant:

a) que la période de probation est de deux ans;
b) que chaque probaniste doit travailler avec deux répondants-enseignants pendant cette période;

les chiffres du tableau précédent nous permettent de conclure que, concernant le nombre de répondants-enseignants requis:

	NOMBRE DE RÉPONDANTS-ENSEIGNANTS REQUIS[1]		
	en 1971-72	en 1972-73	en 1973-74
1) les finissants de 1971 en ont requis	8,938	8,938	-
2) les finissants de 1972 en requerront	-	4,528	4,528
3) les finissants de 1973 en requerront	-	-	3,464
TOTAL	8,938	13,466	7,992

TABLEAU NO 2

Même si le nombre de probanistes n'augmente pas au cours des prochaines années, même si une fraction des finissants des maisons de formation des maîtres ne peut entrer dans la profession enseignante, le besoin de répondants-enseignants demeurera suffisamment important pour motiver l'implantation de notre programme.

---

(1) Il est à noter que ces chiffres sont inférieurs à la vérité, du fait que l'Université Laval n'a pu produire une partie importante de ses renseignements concernant la formation des maîtres. (Voir note 3 à la page précédente).

La supervision des stages d'enseignement constitue un autre secteur pouvant intéresser les finissants de notre programme de maîtrise.

Chaque année, les finissants des institutions de formation des maîtres doivent faire, dans une institution d'enseignement, un stage variant entre quelques semaines et quelques mois. Ils sont reçus par des maîtres de stage qui les suivent et les aident. Les finissants de notre programme de maîtrise en supervision de l'enseignement pourraient remplir ce rôle de maître de stage.

Si l'on observe le tableau no I, on se rend compte de l'importance du besoin de supervision dans le secteur des stages d'enseignement:

1) en 1970-71, au moins 4,469 stagiaires se sont rendus enseigner dans des institutions d'enseignement et ont mobilisé autant de maîtres de stage;

2) en 1971-72, au moins 2,264 autres ont eu à faire la même expérience d'enseignement;

3) en 1972-73, au moins 1,732 autres répéteront la même expérience.

Ces chiffres expriment des besoins minima de maîtres de stage. Ils reposent sur l'hypothèse qu'un seul stage est requis des étudiants-maîtres de la part des maisons de formation. Or l'on sait que plusieurs institutions en exigent deux. De toute façon, que ces chiffres restent tels quels ou qu'ils soient doublés, les stages d'enseignement pourraient représenter un secteur d'emploi intéressant pour des conseillers en enseignement.

Les deux secteurs déjà considérés (probation des enseignants et supervision des stages) ne sont pas les seuls où pourraient s'exercer les habiletés des finissants de notre programme de maîtrise en supervision de l'enseignement. Un autre secteur, dont on ne peut prévoir le développement avec exactitude, reste ouvert aux futurs conseillers en enseignement: celui de l'aide aux professeurs déjà en fonction qui manifesteraient le désir de faire un retour critique sur leur acte pédagogique. Même si l'on ne peut d'ores et déjà en discerner toutes les possibilités, ce secteur d'emploi pourrait lui aussi représenter un champ d'activités intéressant pour un superviseur de l'enseignement.

C.R.

2.4 OBJECTIFS CULTURELS OU DE PROMOTION INDIVIDUELLE

Lorsque les objectifs socio-économiques sont inexistants ou secondaires, indiquer comment est envisagé l'objectif culturel ou de promotion individuelle et l'importance relative de cet objectif.

Nous ne jugeons pas nécessaire de développer ce point, parce que nous pensons qu'il existe des objectifs socio-économiques que le programme vise et semble pouvoir atteindre. (voir section précédente, 2.3).

Sur le profit --promotion individuelle-- que des personnes engagées dans l'enseignement peuvent retirer d'un tel programme, c.f. la section 1.3.231 (pages 60 à 82).

G.D.

3. INSERTION DU PROGRAMME DANS LE RESEAU UNIVERSITAIRE

3.1 Autres universités québécoises qui ont un programme semblable ou comparable.

L'Université du Québec à Chicoutimi a eu pour un groupe d'une trentaine d'étudiants, et l'Université Laval pour une quinzaine d'étudiants, un programme semblable ou comparable à celui que présente le présent dossier. Toutefois, l'un et l'autre de ces programmes n'ont été approuvés que pour ces groupes restreints et non d'une façon permanente.

G.D.

3.2 La conception du programme s'apparente-t-elle à celle des programmes existant ailleurs? Pourquoi?

Notre conception du programme s'apparente à celle mise de l'avant par l'American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) et par le National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Notre programme est aussi conçu pour répondre aux exigences des règlements régissant les études graduées de IIe cycle à l'Université du Québec et à l'Université Laval.

On trouvera en appendice C les travaux qui justifient les affirmations faites au paragraphe précédent.

G.D.

4. PREVISION DE LA CLIENTELE

Année académique \ Trimestre	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	Rédaction de thèse
1974-75 (1) (automne)	20						
1974-75 (hiver)	20	20					
1975- (été	20	20	20				
1975-76 (automne)	20	20	20	20			
1975-76 (hiver)	20	20	20	20	20		
1976 (été)	20	20	20	20	20	20	

Justifier ces chiffres (comparer, si c'est possible, avec d'autres institutions qui possèdent le programme).

Le nombre de 20 étudiants est retenu à cause de la nature même du programme qui exige beaucoup d'exercices de laboratoire auxquels on peut difficilement inscrire des groupes dépassant la vingtaine. On envisagerait d'inscrire chaque groupe de vingt nouveaux étudiants dans une même région géographique, celle-ci changeant de semestre en semestre. Ainsi, les 20 inscriptions de l'automne 1974 pourraient se faire à Québec, les 20 de l'hiver 75 à Trois-Rivières, celles de l'été 1975 à Montréal, et ainsi de suite. Il y a des raisons de croire que le personnel, déjà en place ou à engager (cf. section 8, Ressources humaines) pourrait suffire à assurer à la clientèle les services requis, même si celle-ci passe de 20 à 120 étudiants en 24 mois.

---

(1) En partant de la première année de mise en application du programme, indiquer les prévisions pour les années successives.

5. STRUCTURE ET DESCRIPTION DETAILLEE DU PROGRAMME

5.1 CRITERES DE STRUCTURE DU PROGRAMME

Avec Mauritz Johnson, (1) nous soutenons qu'un programme est une série structurée d'objectifs d'apprentissage et que tout contenu de programme est structuré à partir de critères plus ou moins explicites. Une structuration du contenu d'un programme peut se réaliser selon au moins deux dimensions: une première dans l'"espace", c'est-à-dire l'ordonnance, la hiérarchisation ou la séquence (2) des éléments ou des parties devant constituer un tout; une autre dans le temps, c'est-à-dire le rythme selon lequel ces éléments ou ces parties sont parcourus.

5.11 Structures possibles

En tenant compte de ces deux dimensions, on peut structurer un programme entier (exemple: le programme de maîtrise en supervision de l'enseignement) ou chacun des cours de ce programme (exemple: le cours d'analyse de l'enseignement).

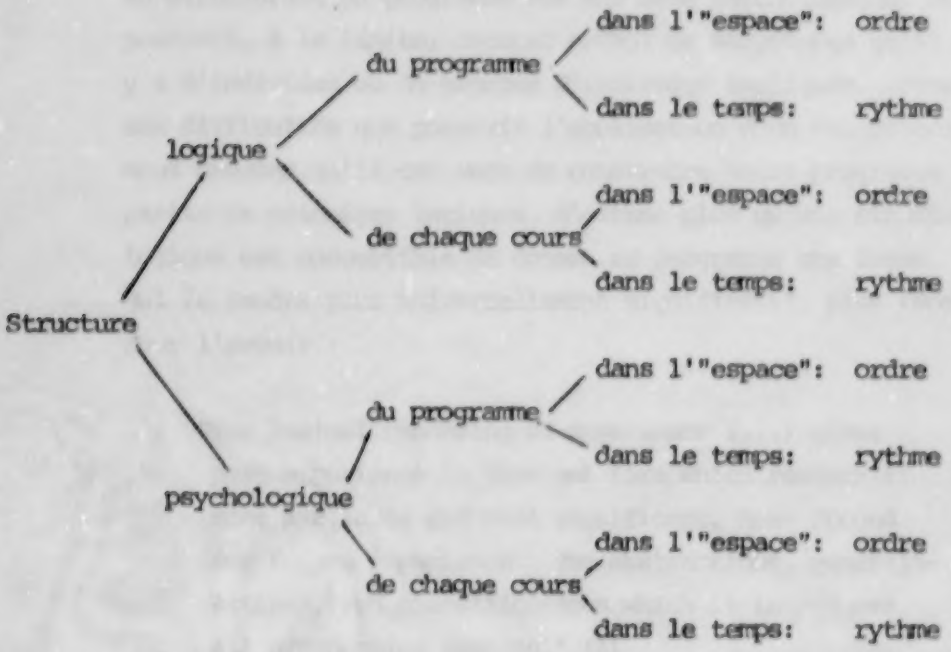
La structuration du contenu d'un cours ou d'un programme peut se réaliser à partir de critères logiques ou de critères psychologiques. La structure logique est le fruit de la raison tandis que la structure psychologique est fondée sur les besoins, les attentes et les désirs d'individus ou de groupes d'individus.

---

(1) Johnson, Mauritz, Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory", Educational Theory 17: 127-140, April 1967. p. 44.

(2) Tyler, Ralph W. "The Curriculum - Then and Now", Contemporary Thought on Public School Curriculum, Readings, by Edmund C. Short and George D. Marconnit, Editors: Wm C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1968. p. 255.

Voici un aperçu des possibilités de structures qui découlent des paragraphes précédents:



5.12 Choix de structures

Même si structure logique et structure psychologique ne s'opposent pas (1), il sera difficile, pour dire le moins, de structurer le contenu d'un programme d'une façon qui serait à la fois purement logique et purement psychologique.

---

(1) "The logical is not set over against the psychological". Dewey, John "The Child and the Curriculum", Chicago: University of Chicago Press, 1902, in Dewey on Education, Selections, New York: Teachers College Press, 1959, p. 104.

En effet, la structuration logique tend vers l'unicité de la structure tandis que les besoins, les attentes et les désirs (critères psychologiques) peuvent varier d'un individu à l'autre, d'un groupe à l'autre. En structurant un programme sur une base psychologique, on pourrait, à la limite, obtenir autant de structures qu'il y a d'individus ou de groupes d'individus impliqués. Face aux difficultés que poserait l'application d'un tel principe, nous croyons qu'il est sage de construire notre programme à partir de principes logiques, d'autant plus qu'une structure logique est susceptible de donner au programme une forme qui le rendra plus universellement significatif, plus fécond pour l'avenir.:

> "The logical rendering of experience (...) gives past experience in that net form which renders it most available and most significant, most fecund for future experience. The abstractions, generalizations, and classifications which it introduces all prospective meaning." (1)

Choisir une structure logique pour notre programme n'équivaut pas toutefois à rejeter toute teneur psychologique:

> " The logical is not set over against the psychological. (...) In the largest sense, the logical standpoint is itself psychological; it has its meaning as a point in the development of experience, and its justification is in its functioning in the future growth which it insures." (2)

En effet, si le programme dans son ensemble sera surtout logique, il n'en va pas nécessairement de même de

---

(1) Ibid.
(2) Ibid.

chacun des éléments (cours et séminaires) de ce programme. Dewey affirme que pour redonner leur signification à une matière ou à une branche du savoir, il faut les ramener à l'expérience individuelle immédiate:

> "Hence the need of reinstating into experience the subject-matter of the studies, or branches of learning. It must be restored to the experience from which it has been abstracted. It needs to be psychologized; turned over, translated into the immediate and individual experiencing within which it has its origin and significance." (1)

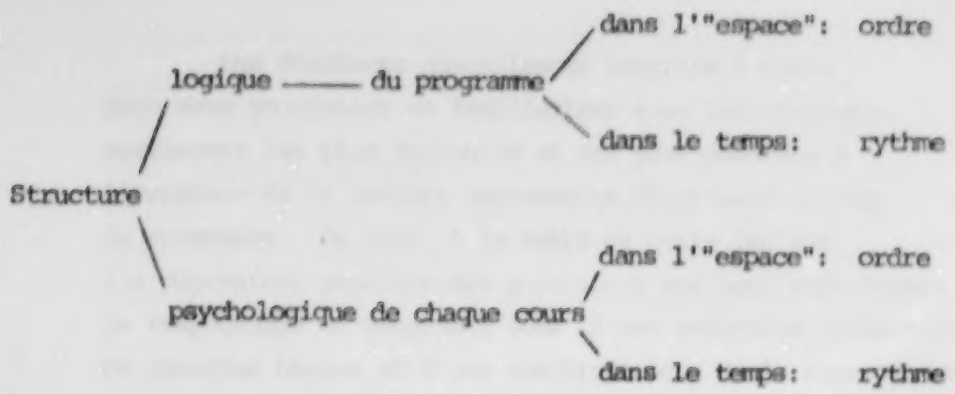
Dans le même ordre d'idées, Marcel Robert nous affirmait, lors d'une consultation, que l'Université devait "essayer de diminuer l'écart qui existe entre la théorie et la pratique". (2) Donner une structure psychologique au contenu d'un cours consiste à l'organiser en fonction des besoins, des attentes et des désirs du groupe d'individus concernés par ce cours. En conséquence, pour favoriser une intégration des connaissances à l'expérience individuelle, immédiate et pertinente de l'étudiant, nous proposons que chaque cours de notre programme reçoive le plus possible une structure psychologique.

Compte tenu des choix effectués, voici un aperçu de ce que sera la structure globale définitive de notre programme et de chacun des cours qui le composeront:

---

(1) Ibid.

(2) Robert, Marcel "Compte rendu d'une consultation sur les changements en milieu scolaire", juillet 1972, p. 2 (voir en annexe A).



5.13 Structuration logique de notre programme

Nous croyons que notre programme devrait se structurer selon les trois étapes suivantes: "syncrèse", analyse, synthèse; autrement dit, du global aux parties et des parties au tout.

5.131 Activités de "syncrèse"

D'après la théorie d'Ausubel, (1) l'apprentissage d'une notion est significative en autant qu'il existe dans la structure cognitive de celui qui apprend des idées pertinentes auxquelles ce nouveau matériel présenté puisse être relié. De plus, la force d'ancrage initial de ce nouveau matériel dépend de certaines caractéristiques des concepts existant dans la structure cognitive de celui qui apprend, telles la pertinence, la clarté, la stabilité et la discriminabilité des concepts. Dans le but de faciliter un apprentissage significatif, Ausubel recommande de présenter les concepts pertinents les plus inclusifs et les plus généraux comme matériel d'introduction aux autres apprentissages souhaités.

(1) Ausubel, David P. and Robinson, Floyd G. School Learning, an Introduction to Educational Psychology. Holt Rinehart, Winston, 1969, p. 143.

Les étudiants nouvellement inscrits à notre programme pourraient se familiariser avec les concepts pertinents les plus inclusifs et les plus généraux à l'occasion de la lecture personnelle du présent dossier du programme. De plus, à la suite de cette lecture, ils pourraient profiter des précisions que leur apporterait le responsable du programme lors d'une rencontre collective de quelques heures et d'une vue historique de la supervision de l'enseignement au Québec et à l'étranger. Ces activités assureraient, pensons-nous, la "syncrèse" ou aperçu global.

5.132 Activités d'analyse

Comment devrait se structurer l'ensemble central des cours de notre programme afin d'assurer au superviseur la meilleure croissance personnelle et professionnelle possible?

A) C. Bujold, (1) lors d'une consultation qu'il nous a accordée le 29 juin 1972, a insisté sur la connaissance de la personne: le superviseur doit s'explorer, explorer ses semblables et le genre de relations qu'il établit avec eux. Cette connaissance de la personne nous apparaît si importante que nous sommes portés à la placer en tête de liste.

J. Bruner affirme par ailleurs que la croissance personnelle dépend de la maîtrise de techniques et ne peut être comprise sans elle:

> "Growth depends upon the mastery of techniques and cannot be understood without reference to such mastery". (2)

---

(1) Bujold, Charles "Compte rendu d'une consultation sur le Counseling", juin 1972. (Voir annexe A)

(2) Bruner, Jerome S. "The Course of Cognitive Growth" American Psychologist, January 1964, p. 1.

En plus de se connaître, de connaître le supervisé et le genre de relation qu'il peut établir avec lui, le superviseur doit, en quelque sorte, assurer sa croissance personnelle et professionnelle et favoriser celle du supervisé. Afin que cette double croissance ait le plus de chance possible de se réaliser à son meilleur, le superviseur doit connaître les techniques et les technologies qui prolongent la personne.

B) Composantes professionnelles: du général au particulier

La supervision telle que nous la concevons a pour but d'aider le supervisé à réaliser son enseignement le plus efficacement, le plus économiquement et le plus facilement possible. Ceci sous-entend d'abord que le superviseur doit connaître CE qui s'enseigne, être capable de le disséquer en unités précises et d'exprimer chacune de celles-ci en termes d'objectifs ou comportements observables et mesurables. Il doit être habile à mesurer ces objectifs. En plus de connaître CE qui s'enseigne, le superviseur doit savoir comment on l'enseigne. Pour savoir comment on l'enseigne, il faut au préalable savoir comment on l'apprend car l'enseignement est tributaire de l'apprentissage.

5.133 Activités de synthèse

Le futur superviseur qui possède des connaissances sur la personne et ses prolongements technologiques, qui peut utiliser ces techniques avec efficacité, qui sait ce qu'est un curriculum et qui peut le traduire en objectifs précis, qui est apte à mesurer le degré d'atteinte de ces objectifs, qui a une connaissance des principaux modes d'apprentissage et qui est habile dans l'utilisation de moyens pédagogiques qui leur sont adéquats, cet étudiant est prêt, croyons-nous, à exercer plus profondément son

futur rôle de superviseur à l'intérieur d'un cours où serait prévue l'application de ses connaissances dans une activité professionnelle contrôlée où il y aurait occasion d'opérer, lors de l'examen de cas concrets, une synthèse tant des éléments conceptuels acquis antécédemment que des habiletés acquises l'une après l'autre.

5.14 Tableau-synthèse de la structure logique du programme

Voici un aperçu de la structure logique de l'ensemble de notre programme de maîtrise en supervision:

I - "SYNCRESE"
- A - Aperçu global du programme
  - 1 - Buts
  - 2 - Moyens
  - 3 - Processus
  - 4 - Conditions
- B - Historique de la supervision
  - 1 - Au Québec
  - 2 - Ailleurs

II - ANALYSE
- A - Composantes personnelles
  - 1 - Connaissance de la personne
  - 2 - Connaissance des prolongements technologiques de la personne et habileté à les utiliser efficacement
- B - Composantes professionnelles
  - 1 - Connaissance de CE qui s'enseigne
  - 2 - Habileté à formuler des objectifs observables et mesurables
  - 3 - Habileté à mesurer l'atteinte des objectifs formulés

4 - Connaissance des principaux modes d'apprentissage et habileté à les appliquer à des situations d'apprentissage

5 - Habileté à choisir et à utiliser les moyens pédagogiques conformes aux modes d'apprentissage visés

III - SYNTHESE

1 - Application des connaissances et des habiletés

2 - Exercice du rôle de superviseur

3 - Synthèse des habiletés et des connaissances

5.15 Structure psychologique de chacun des cours du programme

Il semblera peut-être y avoir contradiction entre la structure psychologique que nous avons proposée plus haut pour chacun des cours et la proposition que nous ferons de respecter le cycle cybernétique de Woodruff à l'intérieur de ces cours. Il n'est rien de tel dans notre esprit.

Nous soutenons toujours que l'organisation des éléments qui constituent le contenu de chacun des cours doit être fonction des besoins, des attentes et des désirs de l'individu ou du groupe. Cependant, lors de l'apprentissage de chacun de ces éléments -à qui le groupe pourra donner la structure A, B, C, D, E, etc. ou B, D, A, C, E, etc. ou D, E, A, C, B, etc., chaque lettre représentant un élément du cours- nous proposons que soit respecté le cybernétique de Woodruff.

5.151 Le cycle cybernétique de Woodruff (1)

Selon Asahel Woodruff, si le savoir est le but de l'enseignement, ce but n'est valable que s'il conduit à des comportements utiles dans la vie, donc à des comportements qui répondent à des besoins. L'auteur a élaboré le modèle cybernétique suivant du comportement et de l'apprentissage:

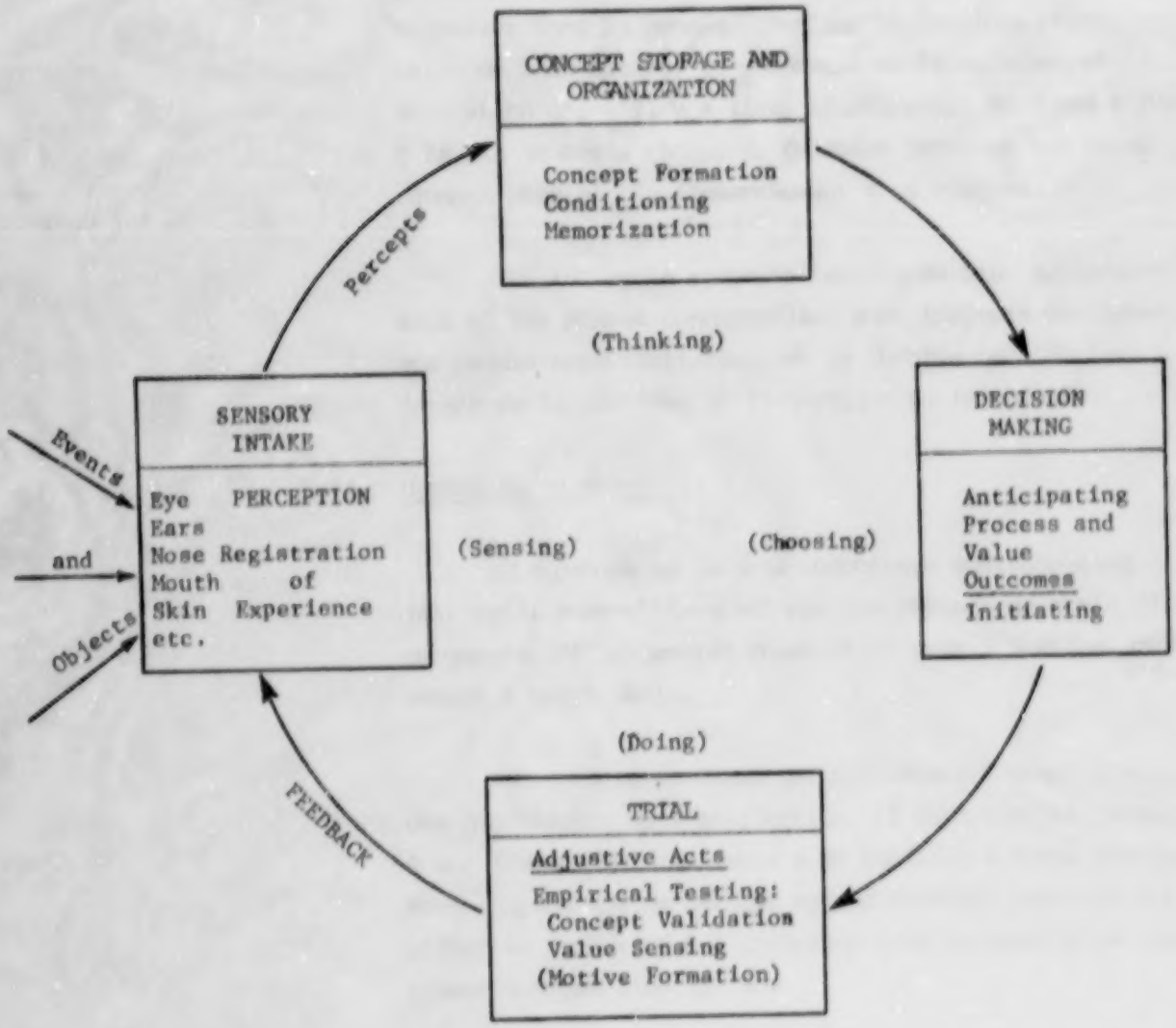


Figure I. The Cognitive Cycle in Behavior and Learning.

(1) Woodruff, Asahel D. "Putting Subject Matter into Conceptual Form". Paper prepared for TEAM project meeting, February 6, 1964 p. 18 (Voir figure 1).

Au cours de la phase de la perception, les sens fournissent, à partir d'événements et d'objets, la matière propre à alimenter la pensée. Pendant la deuxième phase, celle de la structuration de la pensée, les concepts s'accumulent et s'organisent, le vocabulaire et les données sont mémorisés. Au cours de la troisième phase, celle du choix, une décision se prend, devant un problème à résoudre, à partir des concepts accumulés et organisés dans la pensée. Pendant la dernière phase, celle de l'exécution, il y a essai de la solution choisie, évaluation et, s'il y a lieu, ajustement; au cours et/ou à la fin de cette phase, un feedback parvient aux sens, rendant possible le déclenchement d'un nouveau cycle.

Un tel cycle respecte les étapes d'un apprentissage où les phases conceptuelles sont toujours contigües aux phases expérientielles, où la théorie ne s'éloigne jamais de la pratique ni la pratique de la théorie.

5.16 Rythme du programme

Le programme proposé comportera quarante-cinq (45) crédits et s'étendrait sur une période de trois (3) ou quatre (4) trimestres consécutifs pour l'étudiant qui serait à temps plein.

Ce programme étant particulièrement conçu pour des professeurs déjà en fonction, il faut surtout penser à une formule qui convienne à un étudiant à temps partiel. Nous croyons que ce dernier type d'étudiant pourrait compléter sa scolarité à l'intérieur d'un intervalle de temps n'excédant pas cinq (5) ans.

Les quarante-cinq (45) crédits seront répartis entre les 16 cours du programme tel qu'on l'indique à la section suivante (5.2)

5.17 Rythme de chacun des cours

Le rythme selon lequel sera parcouru le contenu théorique et pratique de chacun des cours est fonction des individus qui composent le groupe. Un seul principe demeure: le contenu de chaque cours doit être traité dans les délais fixés par le nombre de crédits alloués à ce cours et conformément au modèle cybernétique de Woodruff.

J.Bl., A.P., CR.

5.2 SEQUENCE DES COURS COMPOSANT LE NOUVEAU PROGRAMME

Telle que présentée ci-dessous, la séquence des cours:

a) comporte 45 crédits;
b) prévoit un minimum de 5 crédits consacrés à l'essai;
c) emprunte un maximum de 4 crédits au Ier cycle;
d) comprend des cours et essais obligatoires (39 crédits) et des cours à option (6 crédits).

5.210	Histoire de la supervision de l'enseignement au Québec et à l'étranger	1 crédit
* 5.211	Sensibilisation aux relations humaines	1 crédit
* 5.212	Counseling I (approche expérientielle)	3 crédits
5.213	Créativité et croissance personnelle	3 crédits
5.214	Technologie appliquée à l'éducation	3 crédits
5.215	Analyse du curriculum	3 crédits
5.216	La mesure et l'évaluation par objectifs	3 crédits

* Cours de 1er cycle.

5.217	Théories de l'apprentissage (cognitives, piagétiennes, ou béhavioristes)	3 crédits
5.218	Analyse de l'enseignement	3 crédits
5.219	Psychométrie: mesure des attitudes, des intérêts, des perceptions, de valeurs, de la personnalité	3 crédits
5.220	Méthodes et matériel d'enseignement	3 crédits
5.221	Les changements en milieu scolaire	3 crédits
5.222	Praticum en supervision de l'enseignement: I	5 crédits
5.223	Essai et practicum II en supervision de l'enseignement	5 crédits
5.224 et 5.225	Cours à option, laissés au choix de l'étudiant, ou essais optionnels	6 crédits

- Sont obligatoires: les cours 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 221, 222 et 223.

- L'étudiant doit aussi prendre deux des trois cours suivants:
  215, 219, 220.

- Les cours à option peuvent être choisis dans la liste des cours de IIe cycle en sciences de l'éducation offerts par l'Université où le candidat est inscrit ou par une autre université.

- Les cours du programme forment quatre blocs qu'à moins de raisons majeures l'étudiant devrait parcourir dans l'ordre, les cours du bloc IV venant nécessairement en fin de scolarité:

-- Bloc I:	cours 210
-- Bloc II:	cours 211, 212, 213, 214
-- Bloc III:	cours 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221
-- Bloc IV:	cours 222 et 223

5.3 DESCRIPTION DE CHAQUE COURS

5.310 HISTOIRE DE LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT

(1 crédit)

(Syllabus préparé par Gilles Dussault, Ed.D.)

Objectif fondamental du cours

Prendre connaissance des dimensions essentielles du programme d'études graduées pour la formation de conseillers en enseignement et situer ce programme dans l'évolution historique de la supervision de l'enseignement.

Objectifs plus spécifiques du cours

1. Parcourir l'histoire de la supervision au Québec.

2. Parcourir l'histoire de la supervision aux U.S.A.

3. Parcourir l'histoire de la supervision en France et en Belgique.

4. Examiner les options fondamentales du programme d'études graduées pour la formation des conseillers en enseignement: critères de sélection et de structure du contenu, contenu, objectifs pédagogiques.

Moyens utilisés pour atteindre les objectifs

a/ Exposés magistraux pour les objectifs plus spécifiques nos 1, 2 et 3.

b/ Lectures préparatoires et consécutives aux exposés magistraux (objectifs 1, 2 et 3).

c/ Lecture du dossier du programme d'études gradués pour la formation de conseillers en enseignement.

d/ Discussion sur les parties principales du dossier du programme.

Distribution approximative des heures constituant le crédit accordé à ce cours

Objectif I:	5 heures	de lecture	et 5 heures	d'exposé	= 10 heures
Objectif 2:	5 "	"	" "	"	= 10 heures
Objectif 3:	5 "	"	"	"	= 10 heures
Objectif 4:	5 "	"	et 10 heures	de discussion	= 15 heures
				Total	45 heures

Evaluation des étudiants

L'on accordera la mention "Réussi" aux étudiants qui auront assisté aux 15 heures d'exposé et aux 10 heures de discussion.

Volumes de référence

Objectif I: Lionel Allard. Cent Ans d'inspectorat. Québec

Objectif 2: ASCD. Supervision: An Emerging Profession. Washington, 1971.
Dussault, Gilles, A Theory of Supervision in Teacher Education, New York, 1970, ch. 3.

Objectif 3: à déterminer

Objectif 4: Dossier du programme.

5.3 DESCRIPTION DE CHAQUE COURS

5.311 SENSIBILISATION AUX RELATIONS HUMAINES

(1 crédit)
(Syllabus emprunté à la cellule counseling, FSE, U.L.)

But

Développer la sensibilité à soi et aux autres, la confiance, l'expression de ses sentiments, l'authenticité par l'interaction tant verbale que non-verbale avec les membres d'un groupe restreint.

Réalisation

Les 10 sessions (encounter tapes) sont réparties sur 10 semaines à raison d'une heure et demie par semaine.

Exigences

On demande à l'étudiant, en plus de la participation, de remettre un court travail sur ses réactions personnelles de chaque session. Le but de ce travail est de favoriser un retour sur son expérience vécue et de nourrir sa motivation à aller de l'avant.

Evaluation administrative

Tous les étudiants qui ont participé obtiennent succès.

5.312 COUNSELING I - APPROCHE EXPERIENTIELLE

(3 crédits)

(Syllabus emprunté à la cellule counseling, FSE, U.L.)

But

L'apprentissage des attitudes facilitantes et des techniques de base chez une personne qui est appelée à travailler avec d'autres personnes.

Réalisation

Une session de 3 heures par semaine.

Formule dite expérientielle

L'accent est mis sur la personne qui fait ces apprentissages, sur l'intégration chez elle de ces notions et leurs implications. Cette formule est davantage expérientielle. Elle s'adresse aux étudiants qui désirent se mettre en question comme personne, confronter leurs valeurs personnelles, se sensibiliser à leur façon d'être en relation avec les autres, s'interroger sur les qualités facilitantes de leur style personnel et amorcer et /ou continuer des changements dans le sens de leurs objectifs.

Constitution des groupes

Groupes restreints de 7 personnes. Ces mêmes groupes vivront ensemble la sensibilisation aux relations humaines. Un moniteur.

Exigences

- Lectures hebdomadaires sur le thème à l'étude
- Travail court de réactions personnelles sur chacun de ces thèmes
- Travail semestriel de synthèse: faire le point sur les connaissances acquises et les changements opérés ou encore dégager l'importance (ou la non-importance) des attitudes fondamentales dans les relations avec

les autres, et l'effet de ces attitudes sur soi.

- Une entrevue: qui permet à l'étudiant de se mettre en situation d'entrevue et de voir de plus près son fonctionnement et ses réactions. On invite chaque étudiant à présenter son entrevue aux membres du groupe et à la discuter avec eux de façon à recueillir des feedbacks qui l'éclaireront sur son comportement. Cette activité vise à stimuler l'étudiant à améliorer son attitude et son comportement facilitant.

Contenu

Lectures et exercices

Semaines

1ère	1ère rencontre:	Structuration du cours; Etablissement d'une relation de travail; Information et entente sur l'évaluation
2e	Le Feedback Les attitudes de base	
3-4	Compréhension empathique	
5-6	Acceptation	
7-8	Congruence	
9	Quelques techniques: Structuration	
10	Reformulation et questions	
11	Reflet de sentiments	
12	Réaction au comportement défensif	
13	Renforcement et activité d'évaluation	
14	Activité d'évaluation	

Références de base:

Chaque étudiant pourra louer un cartable dans lequel seront contenus les textes principaux sur chaque thème à l'étude.

Volumes de références

MUCHIELLI, R. L'entretien de face à face dans la relation d'aide, Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques et les éditions sociales françaises, 1969.

ROGERS, C.R. et Kinget, Marian, Psychothérapie et relations humaines, Montréal, Institut de recherches psychologiques, Vol. I et II.

ROGERS, C.R. Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1968. La relation d'aide et la psychothérapie, Paris, Les Editions sociales françaises, 2 tomes. (1942)

Autres volumes intéressants: (Ils sont en relation moins directe avec le cours.)

PATTERSON, C.H. Theories of Counseling and Psychotherapy. Harper and Row, New York, 1966 (sera très utile au second trimestre)

COMBS, A.W., AVILA, D.L. et PURKEY, W.W. 1- Helping Relationship Basic Concepts for the Helping Professions, Allyn & Bacon, Boston 1971; 2- The Helping Relationship Sourcebook, Boston, Allyn and Bacon, 1971.

BECK, C.E. Guidelines for Guidance, Readings in the philosophy of Guidance, Dubuque, Brown Co. Pub., 1966.

Evaluation

La note finale de ce cours comprendra les notes obtenues pour les travaux hebdomadaires, le travail semestriel,

la participation et le comportement lors d'un jeu de rôle à la fin du trimestre. La répartition des points se fera comme suit:

35 points accordés à la participation
35 points accordés aux travaux hebdomadaires
20 points accordés au travail de synthèse
10 points accordés au jeu de rôle

La participation et le jeu de rôle seront évalués conjointement par l'étudiant, les membres du groupe et le moniteur d'après des critères négociés à l'intérieur du groupe. Les travaux hebdomadaires et de synthèse seront évalués à la fois par l'étudiant et le moniteur. Les critères seront clairement explicites au départ.

5.313 CRÉATIVITÉ ET CROISSANCE PERSONNELLE

(3 crédits)

(Syllabus préparé par Denis Pelletier, D. Ps.)

Pédagogie de ce "cours"

La pédagogie de ce "cours" est fonction de la conception que le rédacteur du présent syllabus se fait de l'apprentissage. Ce rédacteur croit que l'acquisition d'un savoir scientifique et technique peut se faire sans doute avec efficacité au moyen de la communication verbale et qu'alors l'objectif de l'enseignant soit d'organiser un contenu hiérarchique qui va du général au spécifique et du simple au complexe.

Mais dans la mesure où l'on veut favoriser une pensée autonome, personnelle, originale, dans la mesure où l'on considère l'apprentissage comme un changement, comme un comportement nouveau dans le répertoire d'adaptation du sujet, l'on ne peut en tant qu'éducateur proposer des modèles à imiter. Et l'une des meilleures façons, pour le rédacteur de ce syllabus, de faciliter la croissance personnelle des participants, consiste à proposer des mini-expériences, des tâches de production, des situations simulées où l'individu s'utilise et se révèle à lui-même.

Objectifs de ce "cours"

Créativité et croissance personnelle poursuit des objectifs qui sont de trois ordres: connaissances, habiletés, attitudes.

N/ Connaissances

- les composantes de la pensée créative: fluidité, flexibilité, originalité, élaboration, sensibilité aux problèmes, rédéfinition.

- la pensée productive: divergente, convergente, évaluative.

- les caractéristiques de la personnalité créative: tolérance de l'ambiguité, indépendance de jugement, objectivité, curiosité, spontanéité.

- les méthodes de stimulation: brainstorming, catégories descriptives et manipulatives, analyse morphologique, synectique, focalisation, rapprochement forcé, matérialisation, assemblage.

Ces phénomènes ci-haut mentionnés se révèlent aux participants à partir d'une démarche expérientielle où ils essaient les divers comportements mis à l'étude.

Exemples:

La notion de circept

L'animateur place au tableau le mot autorité et demande aux participants de donner libre cours aux images et vocables qu'ils associent au stimulus. La production du groupe s'avère abondante et immanquablement comporte des antagonismes, antagonismes qui mettent en évidence la subjectivité de l'expérience individuelle et la complexité du réel.

La tâche consiste alors à inventer des formules paradoxales qui puissent rendre compte des tendances opposées.

Les participants s'attribuent par la suite des paradoxes qui traduisent leurs perceptions les uns des autres comme: "Pierre, je te vois comme un calme inquiet". "Jeanne, tu es pour moi d'une fragilité invulnérable". "Tu es un décontracté vigilant".

Le groupe pourra, s'il le désire, attaquer un phénomène à son choix et le décrire à partir des formules paradoxales.

Chacun apprend ainsi pour lui-même ce qu'est l'attitude mentale de la complexité et peut la généraliser à toute situation.

La notion de pensée évaluative

L'animateur explique aux participants qu'ils sont des cosmonautes en panne sur la lune à deux cents milles du laboratoire qu'ils doivent rejoindre. Ils disposent de vingt (20) items et ne doivent qu'en transporter huit (8). Leurs décisions se prennent au consensus et non à la majorité.

Ainsi, les différents comportements cognitifs et les attitudes qu'ils impliquent sont d'abord expérimentés par l'étudiant avant d'être définis formellement. Ceci constitue une véritable exploration de soi où l'individu découvre des fonctions et des ressources qu'il n'avait pas jusque là identifiées.

B/ Attitudes

- reconnaître le potentiel de ses propres idées.
- être présent à ses impressions, intuitions, fantaisies.
- se concevoir et s'utiliser comme personne capable de produire et d'innover.

C/ Habiletés

- avoir recours d'une façon délibérée à des moyens qui favorisent l'utilisation maximale des apprentissages antérieurs.
- rendre opérationnelles les notions acquises verbalement.
- stimuler la participation, la production et l'originalité chez les autres.
- aménager des situations d'apprentissage compte tenu des objectifs à poursuivre en termes de connaissances, d'attitudes et d'habiletés.

Certains de ces objectifs, surtout le dernier, ne pourront sans doute pas être atteints dans le cadre restreint d'un trois crédits. Ils le seraient avec une bonne probabilité si un stage-laboratoire faisait suite à cette première session.

Bibliographie

Covington, M.V., Crutchfield, R.S. & Davies, L.B. The productive thinking program. Columbus, OH: Merrill, 1972.

Demille, R. Put your mother on the ceiling; children's imagination games. NYC: Walker, 1967.

Eberle, R.F. Scamper: games for imagination development. Buffalo, NY: D.O.K. Publishers, 1971.

Foster, J. Creativity and the teacher, Basingstroke, Eng: Macmillan, 1971.

Heller, F. Managerial decision-making. London: Tavistock, 1971.

Hunt, J. Human intelligence. New Brunswick, N.J.: Transaction Books (dist. by Dutton), 1972

Newell, A. & Simon, H. Human problem solving. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice, 1972.

Parnes, S. Creativity: unlocking human potential. Buffalo: D.O.K. Pub., 1972.

Perls, F.S. Gestalt. Therapy Berbatim. Lafayette, Calif: Real People Press, 1969.

Torrance, E.P. Education and the Creative Potential. Minneapolis, Minn.: The University of Minnesota Press, 1963. pp. 137-38.

Torrance, E.P. & Myers, R.E. Creative Learning and teaching. NYC: Dodd, 1970.

Ward, W.C., Kogan, N. & Pankove, E. Motivation and capacity in children's creativity. Princeton, NJ: ETS Bulletin RB-70-39, 1970.

Williams, F.E. Classroom ideas for encouraging thinking and feeling. Buffalo, NY: D.O.K. Publishers, 1970.

Williams, F.E. A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process. (Vol I-Identifying and measuring creative potential, Vol. II- Encouraging creative potential). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, Inc., 1972.

5.314 SEMINAIRE SUR LA TECHNOLOGIE APPLIQUEE A L'EDUCATION

(3 crédits)

(Syllabus préparé par le docteur Bernard Lachance)

But

Le but de ce séminaire est de répondre à l'un des objectifs généraux du programme relatif à la familiarisation avec les techniques modernes de communication en vue de les utiliser efficacement dans la solution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage et plus particulièrement de supervision d'enseignement.

Objectifs généraux

Faire acquérir les habiletés pour confectionner des documents d'information audio-visuelle et pour opérer les appareils nécessaires à leur utilisation dans l'enseignement. Développer la méthodologie particulière à l'emploi de ces techniques audio-visuelles. Connaître suffisamment ces nouveaux moyens pour assurer une supervision de leur bon emploi.

Objectifs particuliers

Appliquer les objectifs généraux à chacun des moyens techniques considérés:

a) Moyens graphiques: tableau de feutre, tableau magnétique, duplicateurs, imprimerie portative, affiche, tableau d'affichage, maquettes.

b) Moyens sonores: tourne-disques, magnétophone, radio scolaire.

c) Photographie

d) Projection fixe: épiscope, diascope.

e) Projection animée.

f) Télévision scolaire.

Formules pédagogiques

Ce séminaire se développe autour de quatre activités complémentaires qui ont autant d'importance l'une que l'autre.

Exposés informatifs sur les diverses techniques modernes de communication, leur langage et leurs modes de fonctionnement, leurs implications psychopédagogiques et leur évaluation.

Tables rondes et discussions permettant une prise de conscience et un échange des expériences pertinentes des participants dans l'utilisation des divers moyens de communication étudiés.

Ateliers pratiques sur la manipulation des appareils et la confection des documents variés nécessaires dans la communication audio-visuelle. Présentation critique des documents produits.

Application pratique dans une institution d'enseignement en vue d'une intégration rationnelle de ces moyens modernes de communication compte tenu des disciplines particulières enseignées et des divers niveaux d'enseignement. Rapports d'expériences réelles, vécues.

Bibliographie

BROWN, James W., Lewis, Richard B. et Harcleroad, Fred F.: "Audio-Visual Instruction: Materials and Methods", McGraw-Hill Book, Toronto, 1964.

DIEUZEIDE, Henri: "Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement". Presses universitaires de France, 1965.

ERICKSON, Carlton W.H.: "Foundamentals of Teaching with Audio-Visual Technology", Macmillan, N.Y., 1965.

LACHANCE, Bernard: "Les techniques audio-visuelles et l'enseignant", Editions Beauchemin, 1970, 273 pages.

LEFRANC, Robert (sous la direction de): "Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement". Paris, Bourrelier, 1961.

MIALARET, Gaston: "Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré". Unesco, Presses universitaires de France, 1964.

STRASFOGEL, Sévérin: Initiation à l'emploi des moyens audio-visuels, Paris, Bourrelier, 1962.

WITTICH, Walter A. et Schuller, Charles F.: "Audio-Visual Materials: Their Nature and Use." Harper et Row, N.W., 1967.

BALL, John et Byrnes, Francis C.: "Research, Principles and Practices in Visual Communication", DAVI, National Education Association, Washington, 1960.

BERLO, David K.: "The Process of Communication", Holt, Rinehart et Winston, Toronto, 1960.

GLASER, Robert: "Learning and The Technology of Instruction", Audio-Visual Communication Review, vol. 9, numéro 5, septembre-octobre 1961.

KEMPT, J.E.: "Audio-Visual Materials", Chandler publishing, Co.

5.315 ANALYSE DU CURRICULUM

(3 crédits)

(Syliabus préparé par Gilles Dussault, Ed. D. en collaboration avec cinq assistants de recherche de l'UQAC).

Objectifs généraux du cours

Ce cours met l'accent sur la formation des concepts de base requis (1) pour comprendre ce qu'est le curriculum et (2) pour analyser des programmes d'études.

Le cours comporte deux grands types d'activités, qui correspondent aux deux objectifs généraux mentionnés au paragraphe précédent. Le premier type d'activité consiste en la lecture, l'analyse et la discussion de textes classiques fondamentaux permettant l'exploration des diverses dimensions du curriculum. Le second type d'activités consiste en des exercices de laboratoire durant lesquels des programmes d'études seront soumis à l'analyse critique.

Dans les pages qui suivent, les objectifs spécifiques du cours sont groupés sous deux titres qui réfèrent tant aux deux objectifs généraux qu'aux deux types d'activités du cours.

Objectifs spécifiques

I - Comprendre ce qu'est le curriculum

Ce titre comprend douze (12) sous-titres qui correspondent aux douze (12) textes dont on fera la lecture et l'analyse. Le premier sous-titre amènera à prendre une vue d'ensemble

de l'univers dans lequel se situe le curriculum. Les sous-titres B à F traitent des sources du curriculum; les sous-titres G et H traitent des critères de structure du curriculum; le sous-titre I des critères de structure et des critères de sélection du curriculum; les sous-titres J et K, des critères de sélection du curriculum; le sous-titre L, de l'évaluation du curriculum.

A/ Objectifs spécifiques de l'étude du Paradigme du curriculum et des diverses variables qui y sont reliées, élaboré par Mauritz Johnson Jr. et extrait de "Définitions and Models in Curriculum Theory".

A.1 Définir ce qu'est le curriculum

A.2 Comparer deux définitions (ou plus) du curriculum

A.3 Définir et différencier:

- A.3.1 contenu du curriculum
- A.3.2 source (s) du contenu du curriculum
- A.3.3 critères de sélection du contenu du curriculum
- A.3.4 critères de structure du contenu du curriculum
- A.3.5 élaboration du curriculum
- A.3.6 planification de l'enseignement
- A.3.7 enseignement
- A.3.8 évaluation de l'apprentissage
- A.3.9 résultats de l'apprentissage

A.4 Exprimer les relations de dépendance ou d'interdépendance qui existent entre les divers groupes de variables mentionnés en A.3.

Temps consacré à cette section:

8 heures
3 heures de lecture et
5 heures de discussion

B/ Objectifs spécifiques de l'étude d'un texte de P.H. Phenix traitant de la littérature comme source du contenu d'un curriculum (pour les étudiants dont la spécialisation est en études françaises).

B.1 Situer la littérature comme savoir dans le schéma de classification des connaissances de Phenix.

B.2 Préciser les sources de ce savoir.

B.3 Présenter et expliquer la définition que donne Phenix de la littérature.

B.4 Exposer et comparer trois ou quatre définitions de la littérature tirées de l'histoire.

B.5 Caractériser deux formes de littérature par les moyens employés pour révéler un message.

B.6 Décrire parallèlement les fonctions essentielles et accidentelles propres à la langue littéraire et à la langue simplement correcte.

B.7 Décrire deux moyens d'approche pour l'étude d'une oeuvre littéraire: moyens extrinsèques; moyens intrinsèques.

B.8 Distinguer trois aspects différents que peut présenter l'étude d'une oeuvre littéraire: la source du message; la nature du message; les techniques d'expression.

B.9 Différentes classifications d'oeuvres littéraires sont possibles: par sujet, par forme ou genre et par style. Enumérer et différencier au moins trois classifications possibles.

B.10 Dégager les implications qu'une telle conception de la littérature et de l'oeuvre littéraire pourrait avoir sur le choix des objectifs d'un programme

Temps consacré à cette section:

4 heures
(2 heures de lecture et 2 heures de discussion)

C/ Objectifs spécifiques de l'étude d'un texte de P.H. Phenix traitant de la langue courante comme une source du contenu d'un curriculum (pour les étudiants dont la spécialisation est en études françaises).

C.1 "Symbolics": a) définir; b) donner les subdivisions

C.2 Définir et différencier:
a) langue ordinaire; b) langue technique

C.3 Définir la tâche d'une philosophie de la langue courante en éducation.

C.4 Définir et différencier les éléments composants:
a) la face extérieure de la langue;
b) la face intérieure de la langue.

C.5 Sous forme iconique, situer l'idée par rapport au mot et à l'acte.

C.6 Rappeler les définitions et les différences entre:

a) phonème; b) graphème; c) morphème:

aa) racines; bb) affixes.

C.7 Définir et différencier les trois composantes que révèle l'analyse d'une langue:

a) patrons de son; b) éléments de sens;

c) principes structuraux.

C.8 Justifier la position de ce texte de Pehnix dans le schéma de M. Johnson Jr.

C.9 Dégager les implications qu'une telle conception de la langue courante pourrait avoir sur le choix des objectifs de l'enseignement du français.

Temps consacré à cette section:

4 heures
(1 heure de lecture et 3 heures de discussion sous forme de séminaire).

D/ Objectifs spécifiques de l'étude d'un texte de P.H. Phenix traitant de la mathématique comme source du contenu d'un curriculum. (pour les étudiants dont la spécialisation est en mathématiques).

D.1 Définir "correctement" la mathématique

D.2 Rappeler où se situe la mathématique dans les six (6) domaines du savoir proposés par Phenix.

D.3 Comparer mathématique et langage ordinaire.

D.4 Préciser ce par quoi la mathématique est plus qu'un langage.

D.5 Déterminer le pourquoi du symbolisme en mathématique.

D.6 Déterminer le principe premier de tout raisonnement mathématique.

D.7 Préciser la méthode employée en mathématique

D.8 Définir théorie mathématique et en présenter quelques-unes.

D.9 Déterminer le concept unificateur de toute théorie mathématique.

D.10 Justifier le choix de ces concepts et leur pouvoir générateur.

D.11 Montrer par des exemples que ces concepts réunissent des sujets mathématiques qui semblent distincts.

D.12 Déterminer les buts de l'enseignement de la mathématique.

D.13 Justifier la situation de ce texte dans le schéma de Johnson.

Temps consacré à cette section:

7 heures
(3 heures de lecture et
4 heures de discussion en groupe).

F/ Objectifs spécifiques de l'étude d'un texte de P.H. Phenix traitant de la physique comme source du contenu du curriculum (pour les étudiants dont la spécialisation est en physique).

E.1 Donner les trois grands buts de ce texte.

E.2 Situer ce texte dans le schéma de Johnson.

E.3 Comparer les buts poursuivis par Phenix et ceux poursuivis par Toulmin, et de cette comparaison, déduire l'importance du texte de Phenix.

E.4 Définir et comparer à l'aide d'exemples: con-

E.4 Définir et comparer à l'aide d'exemples: connaissances empiriques et connaissances linguistiques.

E.5 Expliquer les limites du mode d'acquisition des connaissances en physique.

E.6 Donner la valeur scientifique des mesures en physique.

E.7 Enoncer les conditions pour que ces mesures aient une valeur scientifique.

E.8 Définir le but de la recherche scientifique: a) ce qu'il n'est pas; b) ce qu'il est.

E.9 Comparer les méthodes d'une science théorique avec celles d'une science empirique.

E.10 Identifier dans le cas de la théorie cinétique des gaz: les faits, les hypothèses, les principes, les généralisations, les lois, les théories et les modèles.

E.11 Enoncer les quatre grands principes de conservation en physique

E.12 Donner les deux concepts fondamentaux que cherchent à exprimer les théories et les modèles en physique.

E.13 Rappeler les quatre grands principes de sélection du contenu (des objectifs) du programme, proposé par Phenix: savoir disciplinaire, grands concepts, méthodes de recherche, appel à l'imagination

Temps consacré à cette section:

7 heures
(3 heures de lecture et
4 heures de discussion en groupe)

F/ Objectifs spécifiques de l'étude de tout autre texte, correspondant aux intérêts des étudiants inscrits au cours, et traitant de sources du curriculum.

A déterminer selon le choix des étudiants

Temps consacré à cette section:

7 heures (3 heures de lecture et 4 heures de discussion en groupe)

G/ Objectifs spécifiques de l'étude des critères de structure du contenu d'un curriculum tiré du texte du Team Project sur la théorie Woodruff: The Coomitive Cycle in Behavior and Learning.

G.1 Décrire le modèle de Woodruff sur le comportement et l'apprentissage.

G.2 A partir de deux sections du cours PSSC et à la lumière de la théorie de Woodruff, montrer comment on peut interpréter la structure d'une série d'objectifs. (P.S.S.C. PHYSICS, Teacher's Resource Book and Guide, Part One, Chapter 5, Sections 1 and 2).

Temps consacré à cette section 4 heures (1 heure de lecture, une heure d'exposé et 2 heures de discussion)

H/ Objectifs spécifiques de l'étude de critères d'organisation du contenu d'un curriculum tirés de deux textes de Bruner: "Structure and Form of Knowledge", et "The Course of Cognitive Growth".

H.1 Identifier et expliquer les trois (3) façons de caractériser la structure de n'importe quel domaine du savoir.

H.2 Définir et illustrer à l'aide de recherches et d'exemples décrits par Bruner les trois (3) modes de représentation du savoir.

H.3 Illustrer à l'aide de recherches et d'exemples décrits par Bruner que le langage est d'une importance capitale dans le cours de la croissance cognitive.

H.4 Justifier la situation de ce texte dans le schéma de Johnson.

H.5 Illustrer à l'aide d'un ou deux exemples que la théorie de Bruner pourrait être utile pour structurer une série d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

Temps consacré à cette section:

7 heures (1 heure de présentation, 3 heures de lecture, 3 heures de discussion)

I/ Objectifs spécifiques de l'étude des critères de structure et de sélection tirés du volume de Philip H. Phenix: Realms of Meaning.

I.1 Où situer la théorie de Phenix dans le schéma de Johnson?

I.2 Donner les quatre raisons fournies par Phenix de l'importance d'une philosophie d'un programme.

I.3 a) Donner la conception du philosophe Penix sur la nature humaine.

b) Comparer cette conception avec celle des biologistes, des psychologues et des moralistes.

I.4 a) Explorer la notion ou le sens des "meanings" chez Phenix.

b) Définir et expliquer les quatre dimensions du "meaning" données par Phenix.

I.5 Enumérer les 6 patrons fondamentaux des "meanings". Dire ce que chacun comprend.

I.6 Présenter la structure de l'ensemble des domaines du "meaning" telle que présentée par Phenix et comparer les deux decmaines "symbolics" et "Synoptics" aux quatre autres domaines.

I.7 Enumérer et commenter les ennemis du "meaning", signalés par Phenix, dans chacun des 6 domaines de la compréhension strictement humaine.

I.8 Enumérer et commenter les 6 facteurs contribuant à la perte du "meaning" de l'homme moderne dans tous ces domaines.

I.9 Montrer, d'après Phenix, les rapports intimes entre l'éducation, la nature humaine et les disciplines du savoir.

I.10 Expliquer, à l'aide d'un example, la nécessité de développer les 6 domaines du "meaning" pour atteindre le plus haut degré d'excellence dans n'importe quel domaine.

I.11 Enoncer et expliquer les 3 facteurs importants dans la séquence des études, selon Phenix.

I.12 Phenix fournit 5 possibilités de résoudre le problème de la sélection de la "matière" d'un programme. Enoncer les 5 possibilités et commenter celle sur laquelle Phenix met le plus d'emphase.

I.13 Enoncer les 4 principes, suggérés par Phenix, pour sélectionner et organiser le contenu d'un programme. Commenter brièvement chacun d'eux.

I.14 Justifier la place de la théorie de Phenix dans le schéma de Johnson.

Temps consacré à cette section:

9 heures (5 heures de lecture et 4 heures de discussion)

J/ Objectifs spécifiques de l'étude de critères de sélection du contenu d'un curriculum tirés d'un texte traitant des utilisations du savoir d'après Broudy, Smith et Burnett.

J.1 Utilisation associative du savoir:
a) la définir: b) préciser à quoi elle fait appel;
c) en donner des exemples; d) en exprimer les danger; e) en spécifier les richesses et les forces; f) la rattacher à un cours dans une discipline particulière.

J.2 Utilisation réplicative du savoir:
a) la définir: b) en fournir des exemples;
c) en donner les limites; d) en montrer l'utilité;
e) la rattacher à un cours dans une discipline particulière.

J.3 Utilisation interprétative du savoir:
a) la définir; b) préciser à quoi elle fait appel;
c) en donner des exemples; d) en montrer l'utilité;
e) la rattacher à un cours dans une discipline particulière.

J.4 Utilisation applicative du savoir:
a) la définir; b) préciser à quoi elle fait appel;
c) en fournir des exemples; d) en montrer l'utilité;
e) la rattacher à un cours dans une discipline particulière.

J.5 Exprimer les liens de dépendance existant entre l'utilisation interprétative et l'utilisation applicative du savoir.

J.6 M. Johnson Jr. dit qu'une distinction doit être faite entre la sélection du curriculum pour la formation professionnelle ou pour la formation générale; classer les différentes utilisations selon cette distinction et justifier.

Temps consacré à cette section:

9 heures (1 heure de présentation; 5 heures de lecture et de travaux sur programmes; 3 heures de présentation et discussion des travaux)

K/ Objectifs spécifiques de l'étude de critères de sélection du contenu d'un curriculum tirés d'un texte de J. Dewey: "The Child and the Curriculum".

K.1 Expliquer la cause de l'antinomie que Dewey dit exister entre l'école nouvelle et l'école traditionnelle.

K.2 Caractériser: a) l'esprit de l'adulte;
b) l'esprit de l'enfant

K.3 Définir l'école tratidionnelle:
a) sa façon d'orgniser la matière à enseigner;
b) ses problèmes d'instruction;
c) sa conception de l'enfant;
d) le rôle attendu de l'enfant (son devoir)

K.4 Définir l'école nouvelle:
a) sa conception de l'enfant;
b) le mode d'apprentissage qu'elle préfère;
c) le critère déterminant la qualité et la quantité de l'apprentissage.

K.5 Spécifier les contrastes entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle aux points de vue suivants:
a) enfant;
b) matière;
c) motivation;
d) but visé.

K.6 Donner la solution dewiste au problème:
a) sa conception de l'enfant;
b) sa conception de la matière des études;
c) l'importance du but visé;
d) comparer les diverses tendances ou sources de dynamisme rencontrées chez l'enfant:
aa) laquelle semble la plus favorable pour l'exploitation des études;
bb) exprimer la raison du choix fait en aa;
cc) déterminer les dangers que court l'école nouvelle dans l'exploitation de ces dynamismes.

K.7 Exposer le problème de direction:
a) définir l'aspect logique de l'expérience;
b) définir l'aspect psychologique de l'expérience;
c) montrer l'opposition entre les deux;
d) exposer la solution dewiste au problème.

K.8 Distinguer et caractériser les deux aspects que présente la matière des études (pour l'homme de science et pour l'enseignant).

K.9 Exposer les trois maux majeurs qui surviennent si la matière n'est pas inscrite dans l'expérience de l'enfant.

Temps consacré à cette section:

12 heures (4 heures de lecture; 4 heures d'exposé et de discussion; 4 heures de travaux d'application).

L/ Objectifs spécifiques de l'étude de l'évaluation du curriculum, tirés du texte de Marvin C. Alkin sur le "développement d'une théorie de l'évaluation".

L.1 Donner la place de ce texte en relation avec le schéma de Johnson et justifier son importance.

L.2 Expliquer les trois objectifs que toute théorie de l'évaluation devrait viser, selon Alkin.

L.3 Identifier les grandes étapes qui ont menées Alkin à la présentation de sa théorie de l'évaluation.

L.4 Rappeler trois définitions de l'évaluation données dans le passé.

L.5 Présenter les quatre postulats sur lesquels repose la définition de l'évaluation proposée par Alkin.

L.6 Définir l'évaluation comme le fait Alkin, et interpréter chacun des termes.

L.7 a) Présenter le schéma incluant les cinq champs d'évaluation et les nommer;
b) définir chacun;
c) différencier chacun;
d) souligner leurs interrelations.

L.8 Distinguer: évaluation des connaissances et évaluation du programme.

L.9 Dire à quel élément ou à quel groupe d'éléments du schéma de Johnson correspond chacun des domaines d'évaluation identifié par Alkin, et justifier ces affirmations;

a) les nommer;
b) identifier les deux grandes parties de ce schéma et les mettre en parallèle avec les deux grandes parties du schéma de Johnson;
c) les définir;
d) les différencier;
e) souligner leurs interrelations.

L.10 Comparer la théorie d'Alkin à la théorie de Ralph W. Tyler.

L.11 Comparer la théorie d'Alkin à la théorie de Stake.

Temps consacré à cette section:

13 heures (5 heures de lecture, 2 heures d'exposé et 6 heures de discussion en groupe).

II - Analyse des programmes d'études

Divisés en sous-groupes selon leur discipline d'origine, les étudiants feront l'analyse critique d'un programme d'étude du niveau qui les intéresse. Pour les divers groupes, ces programmes pourraient être:

- Programme-cadre de français (Québec)
- Programme de l'enseignement du second degré (France)
- Le PSSC (U.S.A.)
- Programme de Physique (Québec)
- Programme de Mathématiques (1969) (Québec)
- Programme-cadre de mathématiques (projet 70-71) (Québec)
- Programme -cadres de l'élémentaire (Québec)

L'analyse de ces programmes se fera en 4 étapes, chacune comprenant une analyse individuelle suivie d'une présentation et d'une discussion de groupe.

1) *PREMIERE ETAPE*

Identification des objectifs du programme;
Identification des prescriptions d'ordre instructionnel;
Identification des relations établies entre objectifs et prescriptions;
Critique de la clarté de la formulation des objectifs et des prescriptions, de même que de l'importance donnée à ces deux groupes d'éléments.

Temps consacré à cette première étape:

22 heures

Situation de cette première étape:

Entre les textes A (Johnson) et B,C,D,E, ou F.

2) *DEUXIEME ETAPE*

Identification des sources des programmes;
Critiques des sources;
Suggestions de sources possibles.

Temps consacré à cette deuxième étape:
10 heures.

Situation de cette deuxième étape:
Entre les textes D,C,D,F ou F et le texte G.

3) *TROISIEME ETAPE:*

Identification et critique des critères de structure des programmes;
Suggestions de structurations nouvelles.

Temps consacré à cette troisième étape:
17 heures

Situation de cette troisième étape:
Entre les textes H et I.

4) *QUATRIEME ETAPE*

Identification et critique des critères de sélection des programmes;
Suggestions de critères de sélection différents et spécification des implications de ces suggestions.

Temps consacré à cette quatrième étape:
19 heures

Situation de cette quatrième étape:
Entre les textes J et K.

Evaluation des étudiants

Sur 100 points, 42 seront attribués à trois examens d'une heure (14 points chaque examen) et 48 aux travaux d'analyse des programmes. Le premier examen portera sur les textes A à F inclusivement. Le second examen portera sur les textes G à I inclusivement. Le troisième sur le texte K.

Bibliographie

Professional Teacher Education: A Programmed Design Developed by the AACTE Teacher Education and Media Project. Washington, D.C.: AACTE, 1968

Alkin, Marvin C. "Evaluation Theory Development". Evaluation Comment (UCLA), Vol. 2, No. 1, October 1969; pp. 2-7.

Broudy, Harry S. Smith, B. Othanel: and Burnett, Joe R. Democracy and Excellence in American Secondary Education: A study in Curriculum Theory. Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Bruner, Jerome S. "The Course of Cognitive Growth". American Psychologist, January 1964; pp. 1 -15

Dewey, John. The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

Dussault, Gilles. A Theory of Supervision in Teacher Education. New York: Teachers College Press, 1970.

Hickey, Albert E., and Newton, John M. The Logical Basis of Teaching, Chap. 9, "Logical Structure of Teaching". Newburyport, Mass.: ENTELEK, 1963.

Johnson, Mauritz, Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, p. 129.

King, Arthur R., Jr. and Brownell, John A. The Curriculum and the Disciplines of Knowledge: A Theory of Curriculum Practice. New York: John Wiley and Sons, 1966; pp. 3-26.

Phenix, Philip H. Realms of Meaning. New York: McGraw-Hill Books Inc., 1964.

Stake, Robert E. "The Countenance of Educational Evaluation". Teachers College Record 68 (April 1967); pp.523-540".

Toulmin, Stephen, The Philosophy of Science: An Introduction. New York: Harper and Row, 1960.

Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

Woodruff, Asahel D. "Putting Subject Matter into Conceptual Form". Paper prepared for TEAM project meeting, February 6, 1964.

5.316 LA MESURE ET L'EVALUATION PAR OBJECTIF

(3 crédits)

(Syllabus préparé par M. Gérard Scallon).

THEME I - LA FORMULATION DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT

Objectifs

a) Dans un texte d'introduction à un programme quelconque ou à un syllabus de cours (réel ou fictif) identifier le ou les objectifs énoncés dans ce texte, soit en les soulignant, soit en citant textuellement les expressions qui y correspondent.

b) Dans un énoncé d'objectif (réel ou fictif) indiquer la présence ou l'absence d'éléments correspondant à des critères de formulation d'objectifs (critères qui sont les plus généralement reconnus dans la littérature comme ceux de Mager par exemple).

Activités proposées:

1) Lecture personnelle des ouvrages de référence suivants: Bloom B.-S, J.-T. Hastings et G. Madaux, 1971. Chap. 2, pp. 19-41 (1); Mager, R., 1971; Eisner, Elliot, 1969.

2) Discussion en groupe sur le problème soulevé par la formulation des objectifs en éducation:
   - position du problème
   - liste des avantages et inconvénients
   - critique des arguments positifs ou négatifs;

(1) Voir bibliographie à la fin de ce syllabus.

3) Dégager des références citées en (1), la définition de termes comme "objectif", "comportement", "objectif spécifique", "comportement observable" etc. (travail individuel ou en groupe - montage de fiches de références);

4) Critique collective de certains programmes quant à la formulation des objectifs qui y sont proposés;

5) Travaux d'évaluation (en équipe) d'énoncés variés d'objectifs en se servant des critères proposés par Mager (1971);

Durée prévue en séminaire: 9 (neuf) heures environ.

THEME 2: SOURCES UTILISEES POUR LA FORMULATION D'OBJECTIFS

Objectifs

a) Définir en ses propres mots les termes les plus couramment utilisés dans la formulation d'objectifs comme: "comprendre", "appliquer", "analyser", "identifier", "nommer", "décrire" etc.

b) Formuler des objectifs d'enseignement (dans une matière choisie par l'étudiant) en tenant compte de critères comme ceux énoncés par Mager (1971).

Activités proposées:

1) Lecture personnelle de la Taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (domaine cognitif) et celle des objectifs pédagogiques de Krathwohl (domaine affectif);

2) Examen en séminaire des principales caractéristiques de ces deux taxonomies (avec toutefois une plus grande insistance sur le domaine cognitif);

3) Lecture personnelle de l'article de Sullivan (1969) et de l'ouvrage de Baker R. et Gerlach V. (1971); étude en séminaire des définitions de comportement proposées par ces auteurs;

4) Laboratoire de formulation d'objectifs: en utilisant des termes suggérés par Sullivan, Baker et Gerlach, chaque étudiant formule des objectifs (dans une unité de contenu de son choix) tout en tenant compte des recommandations de Mager (examen de quelques formulations en séminaire ou en groupes restreints).

Durée prévue en séminaire: 15 (quinze) heures environ.

THEME 3: IMPLICATIONS DE LA SPECIFICATION DES OBJECTIFS SUR L'EVALUATION EN GENERAL

Objectifs

Enumérer et expliquer en ses propres mots les principales caractéristiques qui différencient:

a) la mesure de performance absolue ("criterion-referenced testing") de la mesure normative ("norm-referenced testing");

b) l'évaluation "formative" de l'évaluation "summative".

Activités proposées:

1) Lecture personnelle de l'ouvrage édité par James Popham (1971) sur le "Criterion Referenced Measurement" suivie d'un séminaire portant sur:

   - la reformulation des principaux problèmes soulevés dans cet ouvrage et

   - l'étude des caractéristiques distinctives des deux types de mesures comparées dans cet ouvrage.

2) Lecture personnelle des chapitres 4 et 6 de l'ouvrage "Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning" (Bloom, Hastings et Madaus, 1971) suivie d'un séminaire portant sur:

   - le listing des principales préoccupations (prises de décision) de l'évaluation "summative" - listing des caractéristiques désirées pour les instruments de mesure;

   - le listing des principales préoccupations et des caractéristiques métrologiques désirées dans le cadre de l'évaluation "formative".

Durée prévue en séminaire: 9 (neuf) heures environ.

THEME 4: PROBLEMES D'APPLICATIONS PRATIQUES DE LA SPECIFICATION DES OBJECTIFS A LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT

Objectifs (1)

Exprimer une opinion personnelle sur l'importance relative qui devrait être accordée aux objectifs d'enseignement dans certains rôles que le maître de stage sera appelé à jouer, comme: "favoriser le progrès professionnel des enseignants qu'il supervise", "aider le supervisé à définir les objectifs de son enseignement", "aider le supervisé à évaluer le degré d'atteinte des objectifs de son enseignement", "évaluer l'acte professionnel d'enseigner dans le cadre de la probation des futurs enseignants", etc.

(Note: il peut s'agir d'un travail individuel ou d'équipe (d'environ 200 mots), présenté en séminaire ou sous forme d'un document écrit. Le critère d'évaluation de ce travail ne doit pas être fondé sur l'aspect favorable, neutre ou défavorable de l'opinion exprimée. L'évaluation devrait porter sur l'habileté à distinguer clairement les faits, les hypothèses ou les postulats sur lesquels les étudiants appuient leurs opinions ou encore sur l'habileté à dégager des implications).

Quelques activités suggérées

1) Evaluation en petits groupes ou en séminaire d'une méthode d'enseignement dans une matière donnée en se basant sur des critères comme:

   - clarté des objectifs - dominance de certaines catégories d'objectifs (connaissances factuelles ou habiletés plus complexes?) - modes d'évaluation proposés ou impliqués;

---

(1) Objectif proposé pour l'évaluation des étudiants inscrits au séminaire.

2) Dégager (en petits groupes ou en séminaire) les implications positives et négatives (s'il y a lieu) de l'évaluation des enseignants (système de probation par exemple) en termes de degré d'atteinte des objectifs qu'ils devaient poursuivre:

3) Les comportements (verbaux ou non verbaux) identifiés dans un système d'analyse du comportement pédagogique peuvent-ils faire l'objet d'objectifs à poursuivre chez un enseignant stagiaire - étude en séminaire de l'applicabilité de la définition d'un objectif à certains de ces comportements.

4) Autres (selon les préoccupations du responsable du séminaire et celles du groupe d'étudiants).

Durée prévue en séminaire pour le quatrième thème: environ 12 (douze) heures.

Bibliographie

Bloom, Benjamin et al., Taxonomie des Objectifs pédagogiques, Traduit par Marcel Lavallée, Education Nouvelle, Montréal, 1969; (Tome 1: domaine cognitif)

Bloom, B.-J, J.-T. Hastings et G.-F. Madaus, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill Book Company, New York, 1971;

Baker, R. et V. Gerlach, "Constructing Objectives of Cognitive Behavior", dans Instructional Product Development, Van Nostrand Reinhold Co., Toronto, 1971;

Eisner, Elliot, "Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum", dans AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation: Instructional Objectives, Rand McNally & Co., Vol III, Chicago, 1969, pp. 1-31;

Krathwohl, David R, B.-S. Bloom et B.-B. Masia, Taxonomie des Objectifs pédagogiques, Traduit par Marcel Lavallée, Education Nouvelle, Montréal, 1970; (Tome 2: domaine affectif);

Mager, Robert, Comment définir des objectifs pédagogiques, traduit par J. Decote, Gauthiers-Villars, Paris 1971;

Popham, James, Editor, Criterion-Referenced Measurement: An Introduction, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J., 1971;

Sullivan, Howard, "Objectives, Evaluation, and Improved Learner Achievement", dans AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation: Instructional Objectives, Rand McNally & Co., Vol. 3, Chicago, 1969, pp. 74-80.

5.317 THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

(3 crédits)

Aucun syllabus particulier n'est présenté ici pour ce cours ou séminaire. Le Comité du programme remarque toutefois:

1. Qu'il s'offre présentement, ou qu'il est possible d'offrir, dans le réseau UQ, des cours ou des séminaires gradués en psychologie de l'apprentissage.

2. Qu'un tel cours ou séminaire est essentiel au programme.

3. Que chaque étudiant devra choisir, parmi les cours ou séminaires offerts en psychologie de l'apprentissage, celui qui convient le mieux à ses besoins et intérêts professionnels. On peut penser à des cours divers qui porteraient sur l'une ou l'autre des théories suivantes:
   - les théories piagétiennes
   - les théories behavioristes
   - les théories cognitives
   - les théories cybernétiques
   - les théories humanistes
   - les théories éclectiques.

4. Chaque cours ou séminaire devrait comporter entre 50 et 70 heures (sur 145) de travaux pratiques ou de laboratoire.

5.318 SÉMINAIRE SUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

(3 crédits)

(Syllabus préparé par Gilles Pussault, Ed. D.)

Objectif général du séminaire

L'objectif fondamental de ce séminaire est de permettre aux personnes qui s'y inscrivent de prendre un premier contact théorique et pratique avec le domaine relativement nouveau de la recherche sur l'enseignement (teaching, teaching behavior).

Objectifs plus spécifiques

Plus spécifiquement, le séminaire vise les objectifs suivants:

1. Permettre aux participants une certaine maîtrise pratique d'un système pour l'analyse de l'enseignement (Bellack, Joyce ou Flanders);

2. Souligner l'importance théorique et pratique de la recherche sur l'enseignement (efficacité de l'enseignement; formation des enseignants; certification des enseignants; étude d'un phénomène culturel important);

3. Situer la recherche sur l'enseignement dans son contexte historique;

4. Situer la recherche sur l'enseignement dans son contexte épistémologique;

5. Etudier les grandes caractéristiques communes aux systèmes pour l'analyse de l'enseignement;

6. Etudier le système de Bruce R. Joyce: fondements théoriques, les 4 grandes catégories, les 17 sous-catégories, l'unité d'analyse;

7. Etudier le système de Ned A. Flanders: fondements théoriques, les 3 grandes catégories, les 10 sous-catégories, l'unité d'analyse;

8. Etudier le système d'Arno A. Bellack: fondements théoriques, les sources des discours, les fonctions pédagogiques, les sens substantif et instructionnel, les sens substantifs-logiques et instructionnels-logiques;

9. Examiner et évaluer certains résultats de la recherche sur l'enseignement;

10. Explorer les possibilités d'utilisation des systèmes pour l'analyse de l'enseignement en supervision de l'enseignement.

Moyens utilisés pour atteindre les objectifs

Cinq types de moyens sont prévus pour faciliter l'atteinte des objectifs:

1. Des exposés, faits soit par le titulaire du séminaire, par des participants au séminaire, ou par des personnes invitées;

2. Des discussions sur les lectures exigées par le séminaire ou sur les exposés;

3. Des lectures personnelles (on prévoit que chaque participant au séminaire fera de 30 à 35 heures de lecture personnelle);

4. Des travaux écrits personnels (dissertation, fiches de lecture, notes accompagnant un exposé, etc. Chaque membre du séminaire investira de 30 à 35 heures pour ces travaux);

5. Des exercices de laboratoire, durant 40 à 45 heures.

Les relations objectifs-moyens sont les suivantes:

- objectif 1 : moyen 5
- objectif 2 : moyen 1
- objectif 3 : moyen 1 (et 2)
- objectif 4 : moyen 1 (et 2)
- objectif 5 : moyens 1, 2 et 3
- objectif 6 : moyens 2, 3 et 1
- objectif 7 : moyens 2, 3 et 1
- objectif 8 : moyens 2, 3 et 1
- objectif 9 : moyens 2, 3 et 4
- objectif 10 : moyens 2, 3 et 4

Déroulement du séminaire

Les objectifs 2 à 10 seront poursuivis dans l'ordre où ils sont donnés plus haut. L'objectif I sera poursuivi tout au long de l'année, à partir de la 1ère, de la 2e ou de la 3e rencontre du séminaire.

Les rencontres du séminaire auront lieu à tous les deux semaines et seront d'environ une heure et demie chacune. Il y aura treize rencontres.

On prévoit donc consacrer vingt (20) heures aux exposés et discussions théoriques. Deux de ces heures sont"gardées en réserve" pour répondre aux besoins qui pourront être identifiés au cours de l'année. Les dix-huit (18) autres heures seront utilisées comme suit:

- Mise en marche du séminaire:	1.5 heure
- Importance de la recherche:	0.5 heure
- Contexte historique:	1.0 heure
- Contexte épistémologique:	1.0 heure
- Caractéristiques des systèmes:	1.0 heure
- Etude de Joyce:	2.5 heures
- Etude de Flanders:	2.5 heures
- Etude de Bellack:	2.5 heures
- Recherches sur l'enseignement:	3.0 heures
- Utilisations possibles:	3.0 heures

Entre 40 et 45 heures seront consacrées au laboratoire. Le laboratoire comportera trois sections. La première section utilisera le système de Joyce. La seconde section utilisera le système de Bellack. La troisième section utilisera le système de Flanders. La participation à l'une ou l'autre des sections du laboratoire est obligatoire.

Exigences du séminaire

Outre la participation au laboratoire, le séminaire exige la participation aux rencontres d'allure plus théorique des lectures et un travail personnel écrit.

Lectures. Le séminaire ne peut se dérouler d'une façon efficace et intéressante si chacun des participants ne fait, avant chaque rencontre, les lectures nécessaires et n'assimile le contenu de celles-ci. Les lectures obligatoires communes seront faites dans:

Dussault, Gilles, Leclerc, Mariel, Brunelle, Jean et Turcotte, Claire. L'Analyse de l'enseignement, Montréal: Presses de l'université du Québec 1973.

Travaux personnels

Chaque étudiant inscrit au séminaire devra remettre un travail écrit, au cours ou à la fin de l'année. Ce travail peut prendre différentes formes. Par exemple:

- Fiches annotées sur un certain nombre de lectures "libres" (autres que celles mentionnées dans la section précédente).

- Etude comparative critique de deux des trois systèmes étudiés durant le séminaire.

- Etude critique d'un système non étudié durant le séminaire.

- Recension d'articles de recherche sur l'enseignement et présentation au séminaire. Les sources majeures ici seraient: Classroom Interaction Newsletter, AERJ, JTE, ERIC News Plus, Cassettes AERA.

- Analyse critique d'une étude du phénomène de l'enseignement (v.g. P.W. Jackson, C.E. Silberman).

- Ou tout autre travail approuvé par le titulaire du séminaire.

Chaque étudiant devra faire connaître au titulaire du séminaire son choix de travail écrit, avant de s'y engager.

Evaluation des Etudiants

On suggère trois éléments d'évaluation:

1. Une évaluation faite par le titulaire du séminaire et portant sur le travail écrit: 30

2. Une auto-évaluation, faite par chaque étudiant, et portant sur la participation aux sessions théoriques du séminaire et sur les lectures obligatoires: 30

3. Une évaluation faite conjointement par le responsable de chaque section du laboratoire et par chaque étudiant et portant sur le laboratoire: 40

100

Bibliographie

Amidon, Edmund and Hunter, Elizabeth. Improving Teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.

Association for Student Teaching. Annotated Bibliographies: 1968,1969. Margaret Lindsey and others. Washington, D.C.: AST, 1968 et 1969.

Bellack, Arno A. and others. The Language of the Classroom. New York: T.C. Press, 1966.

Bellack, Arno A., ed. Theory and Research in Teaching. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1963.

Biddle, Bruce R. "Methods and Concepts in Classroom Research". Review of Educational Research, 37:337-357, June, 1967.

Biddle, Bruce and William J. Elena, eds. Contemporary Research on Teacher Effectiveness, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964.

Callaway, Rolland and Gleason, Gerald T. "Teaching". Review of Educational Research, 33:293-300, June 1963.

Campbell, James Reed and Barnes, Cyrus W. "Interaction Analysis - A Breakthrough?" Phi Delta Kappan, June 1969. Résumé dans ERIC News (Clearinghouse on Teacher Education), 1:2-3, August 1969.

Classroom Interaction Newsletter. Volumes 1 à 6.

Corrigan, Dean, editor, The Study of Teaching. Washington, D.C.: Association for Student Teaching, 1967.

Doty, Barbara A. "Predictions of Teaching Effectiveness of Women who Begin Teaching After Age Thirty-Five". JTE 21:519-525, Winter 1970.

Dussault, Gilles. "Symposium sur l'Enseignement", UQAM, Décembre 1969.

Dussault, Gilles et Leclerc, Mariel. "Profiles from French Canada", Manuscrit, 1971.

Dussault, Gilles; Leclerc, Mariel; Brunelle, Jean; et Turcotte, Claire. L'Analyse de l'Enseignement. Montréal: Presses de l'Université du Québec 1973.

Flanders, Ned A. "Teacher Effectiveness". Encyclopedia of Educational Research, 4th Edition. New York: Macmillan Company, 1969. pp. 1423-1437.

Flanders, Ned A. Teacher Inlfuence, Pupil Attitudes, and Achievement (Cooperative Research Monograph No. 12, OE-25040). Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare, 1965.

Gage, N.L. ed. Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally and Company, 1963.

Gallather, James J.; Nuthall, Graham A.; and Rosenshine, Barak. Classroom observation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no 6. Chicago: Rand McNally, 1970.

Hoetker, James and Ahlbrand, William P., Jr. "The Persistence of the Recitation". American Educational Research Journal, 6:145-168, March 1969.

Hughes, Marie M. and Associates. The Assessment of the Quality of Teaching: A research Report. U.S. Office of Education, Cooperative Research Project No 353. Salt Lake City: University of Utah, 1959.

Hyman, Ronald T., ed. Teaching: Vantage Points for Study. Philadelphia: J.B. Lippincoot Company, 1968.

Jackson, Phil W. Life in Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Joyce, Bruce R. and Harootunian, Berg. The Structure of Teaching, Chicago: Science Research Associates, 1967.

Joyce, Bruce R. and Hunt, David E. "Teacher Trainee Personality and Initial Teaching Style". American Educational Research Journal, 4:253-260, May 1967.

Leclerc, Mariel: "Etude de l'Applicabilité du Système d'Analyse du Langage de la classe développé par Arno A. Bellack". Thèse de maîtrise en Sc. de l'éducation, Québec: Université Laval, Novembre 1970.

Meddley, Donald M. and Mitzel, Harold E. "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation". Handbook of Research on Teaching, N.L. Gage, editor, Chicago: Rand McNally Company, 1963. pp. 247-328.

Meux, Milton O. "Studies of Learning in the School Setting". Review of Educational Research, 37:539-562, December 1967.

Mitzel, Harold "Teacher Effectiveness: Criteria of Teacher Effectiveness". Encyclopedia of Educational Research, 3rd Edition. New York: Macmillan Company, 1960. pp. 1481-1486.

National Society for the Study of Education. Theories of Learning and Instruction. Ernest R. Helgard, ed. 63rd Yearbook, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Ober, Richard L., Bently, Ernest L. and Miller E. Systematic Observation of Teaching. Englewood Cliff, N.J: Prentice-Hall Inc. 1971.

Perkins, Hugh V. "A Procedure for Assessing the Classroom Behavior of Students and Teachers". American Educational Research Journal, 1:4, Nov. 1964.

Popham, James W. "Performance Tests of Teaching Proficiency: Rationale Development and Validation". AERJ 8:105-117, Jan. 1971.

Rubin, Louis J. "Effects of High and Low-Structured Teaching Styles on Classroom Performance". AERA Cassette Recording No 14A; 1971.

Silberman, Charles E. "Crisis in the Classroom Toward the Remarking of American Education". AERA Cassette Recording No 15A; 1971.

Silberman, Charles E. "Crisis in the Classroom. The Remarking of American Education. New York: Random House, Vintage Books, 1971.

Simon, Anita, and Boyer, E. Gil. "Mirror for Behavior". Classroom Interaction Newsletter, 3: Whole No. 2, January, 1968.

Smith, B. Othanel and Meux, Milton O. In collaboration with others. A Study of the Logic of Teaching. Urbana, Illinois: Bureau of Educational Research, College of Education, University of Illinois, 1963.

Symposium: "Current Research on Classroom Behavior of Teachers". Journal of Teacher Education, vol. 14, Sept. 1963.

Taba, Hilda, and others. Thinking in Elementary School Children. San Francisco: Levine and Elzey, 1964.

The Way Teaching Is. Report of the Seminar on Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development and Center for the Study of Instruction of National Education Association, 1966.

Travers, Robert M.W. "Limitation of Variables Derived from Common Language". AERA Cassette Recording, No 10B: 1971.

Travers, Robert M.W. "Toward Taking the Fun Out of Building a Theory of Instruction," Teachers College Record, 68: October 1966.

Verduin, John R. Jr. Conceptual Models in Teacher Education. Washington, D.C. American Association of Colleges for Teacher Education, 1967.

Withall, John. "The Development of a Technique for the Measurement of Social Emotional Climate in Classroom". Journal of Experimental Education, 17:347, March 1949.

Wright, Clifford, J. and Nuthall, Graham. "Relationships between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in Three Experimental Elementary Science Lessons". AERJ 7:477-491, Novembre 1970.

5.319 LES INSTRUMENTS PSYCHOMETRIQUES

(3 crédits)

(Ce "syllabus" est présenté sous une forme provisoire qui devra être adaptée par les personnes qui prendront charge du cours en fonction des besoins et intérêts manifestés par les étudiants inscrits. Ce syllabus s'inspire très étroitement d'une méthodologie utilisée par le Dr Edwin W. McLain, de l'Université du Tennessee, et présentée dans le troisième numéro du vingt-et-unième volume du Journal of Teacher Education (automne 1970), pp. 372-377).

Objectifs généraux du cours

Plusieurs cours de psychométrie (ou de psychologie) ont tendance à mettre l'emphase sur l'acquisition d'information sur les tests de personnalité, d'attitudes, de perceptions plutôt que sur le caractère expérientiel de ces instruments qui peuvent servir au développement personnel et professionnel de ceux qui les étudient.

Le cours sur "les instruments psychométriques" présenté ici ne néglige pas les expériences cognitives courantes dans des activités de ce genre, mais met l'emphase sur la croissance personnelle et professionnelle des étudiants qui s'y inscrivent.

Tel que présenté ici, le cours vise à faciliter la prise de conscience de soi comme enseignant. Il comporte des lectures sur des instruments psychométriques mais met l'accent sur l'analyse, par chaque étudiant, des données

que divers instruments psychométriques lui auront permis d'accumuler sur lui-même en tant qu'enseignant ou en tant que conseiller en enseignement.

Plusieurs recherches ont montré que la connaissance des résultats à des tests psychométriques, par l'individu qui les a passés, peut améliorer la connaissance de soi, si celui qui prend connaissance des résultats qui le concernent peut en discuter avec une autre personne qualifiée. Les analyses écrites des tests utilisés par les étudiants du cours, et remises au titulaire du cours, fournissent aux étudiants l'occasion d'exprimer leurs réactions aux résultats des tests. Ces analyses écrites visent à provoquer une intuition profonde, la découverte de soi, en exigeant parallélement la lecture et la compréhension de textes d'allure cognitive présentant le rationnel des tests utilisés.

Méthodologie du cours

1. Rencontres de groupe. Le groupe des étudiants se réunira une fois la semaine, pour une période de deux heures, durant quinze semaines (30 heures). Le temps de ces rencontres sera utilisé occasionnellement pour discuter des lectures imposées et pour la revue de certaines questions d'examen, une fois les examens passés. Ordinairement, les rencontres de groupe seront consacrées à l'interprétation des résultats obtenus aux tests psychométriques utilisés.

2. Lectures obligatoires. On exigera des lectures individuelles portant sur des aspects théoriques des tests utilisés et sur la psychométrie en général. Ces lectures seront précisées par le titulaire du cours et seront l'objet de trois examens périodiques d'une heure, à la 4e, à la 9e et à la 14e semaine du cours. Lectures et examens occuperont 50 heures.

3. Tests et analyse des résultats. Chaque étudiant devra administrer à ses élèves ou s'administrer à lui-même un certain nombre de tests. Après l'administration des tests et la compilation des résultats, il fera l'analyse et la synthèse des données obtenues, en référence avec les schémas conceptuels de l'instrument. Un rapport d'ensemble de ces analyses et synthèses devra être remis à la 13e semaine du cours. Par ailleurs, l'interprétation des résultats aux divers tests fera l'objet des discussions lors des rencontres hebdomadaires du groupe d'étudiants inscrits au cours.

Parmi les tests qui pourront être utilisés, l'on peut mentionner:

- le test PERPE (collégial ou secondaire)
- le MTAI
- l'échelle F de Californie
- l'index de valeurs et d'adaptation de Bills
- le Barrett-Lennard Relationship inventory

Soixante-cinq (65) heures seront consacrées à l'administration et à la correction des tests, et à l'analyse et à la synthèse de leurs résultats.

4. Evaluation des étudiants. Sur 100 points, 15 points seront accordés à chacun des trois examens périodiques portant sur les lectures obligatoires, 15 points seront déterminés par chaque individu pour sa participation aux rencontres de groupe, les autres 40 points étant accordés pour les travaux écrits (analyse et synthèse des résultats aux tests).

5.320 METHODES ET MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

(3 crédits)

Nature de cette activité

Cette activité n'est pas un cours ou un séminaire mais un stage de travail et d'expérimentation.

Objectifs généraux de cette activité

Ce stage vise à libérer le futur conseiller en enseignement de la servitude qu'impose presque nécessairement la familiarité avec un nombre restreint de méthodes d'enseignement, en lui permettant de s'intégrer à une équipe préoccupée de développer de nouvelles approches pédagogiques et le matériel nécessaire à leur utilisation. Cette intégration à une équipe devrait être l'occasion, pour le futur conseiller en enseignement, d'explorer, d'expérimenter et même à l'occasion de participer au développement tant de nouvelles méthodes d'enseignement que de nouveau matériel didactique.

Lieux de stage

Le stage peut se faire dans n'importe quel milieu approuvé par l'aviseur principal de l'étudiant et qui permet la poursuite des objectifs généraux énoncés ci-haut. Les milieux suivants seraient présumément disposés à recevoir des stagiaires:

1. Le Projet SAGE (INRS-Education),pour l'élémentaire
2. Le Projet EPEL (UQTR), pour l'élémentaire
3. Le SGME du MEQ (Montréal) pour l'élémentaire et le secondaire.
4. Le CAMTER (UQAM), pour (le collégial et) l'universitaire.

5.321 SEMINAIRE SUR LE ROLE DU SUPERVISEUR DE L'ENSEIGNEMENT COMME AGENT DE CHANGEMENT

(3 crédits)

(Syllabus préparé par Marcel Robert, Ph.D.)

Les objectifs généraux du séminaire

1) Permettre au praticien de tirer profit de son expérience concernant le changement et les innovations en éducation.

2) Explorer les éléments, concepts, modèles théoriques et la méthodologie de l'étude du changement en milieu scolaire.

3) Offrir à l'étudiant un cadre conceptuel de développement professionnel dans un rôle de facilitateur au processus de changement en éducation.

Démarche générale

Comme ce séminaire s'adresse à des praticiens déjà expérimentés, la démarche du séminaire permettra un retour sur les expériences de changement vécues dans le milieu scolaire. Le premier objectif général capitalisera sur cette expérience comme point de départ d'où seront élaborés des objectifs spécifiques à poursuivre dans le cadre du séminaire. Ces objectifs issus d'une réflexion sur le champ expérientiel constitueront les objectifs spécifiques du deuxième objectif.

Ainsi après avoir exploré leur champ expérientiel, les étudiants formuleront eux-mêmes les objectifs qu'ils entendent poursuivre pour améliorer leur connaissance des phénomènes de changement en milieu scolaire.

Enfin un guide à l'innovation sera utilisé pour permettre de situer dans un cadre conceptuel le développement et la formulation des habilités spécifiques d'un superviseur qui joue un rôle d'aide et de facilitateur au processus de changement.

Les méthodes et les moyens

A) Reliés aux objectifs d'exploration et d'articulation du champ expérientiel.

L'effort essentiel portera sur la formulation par les praticiens eux-mêmes des objectifs spécifiques (et donc des comportements mesurables et des critères de performance) de cet objectif général.

A titre d'illustration, voici certains éléments qui pourraient aider un retour sur l'expérience vécue.

1. D'abord une session de brainstorming où en équipe on essaie de déterminer en termes de comportements mesurables ce que veut dire pour un praticien: tirer profit de son expérience concernant les changements scolaires.

2. Formulation des objectifs, des critères de performance et exploration des activités pertinentes à la réalisation de ces objectifs.

3. Réalisation des activités, évaluation et détermination des objectifs spécifiques en termes de connaissances nouvelles à acquérir. (Voir annexe)

B) Méthodes et moyens reliés aux objectifs spécifiques d'exploration des éléments, concepts, modèles théoriques et méthodologiques de l'étude du changement en milieu scolaire.

- Bibliographies générales et spécifiques sur les thèmes que désirent explorer les étudiants.

- Lectures obligatoires de certains articles.

- Exposés par le professeur sur les éléments communs.

- Séminaire présenté par équipe sur l'exploration des thèmes reliés aux objectifs fixés.

C) Méthodes et moyens reliés au développement d'habilités conceptuelles et techniques requises pour jouer un rôle d'aide du processus de changement.

- Présentation d'un guide à l'innovation.
- Bibliographies spéciales sur chaque étape du guide.
- Analyse critique d'un changement à l'aide de ce guide comme occasion d'entraînement pour développer habilités nécessaires au rôle d'agent de changement.

Evaluation

Le processus d'évaluation est inhérent à la démarche suivie dans le séminaire. Pour chaque objectif général, un ensemble d'objectifs spécifiques sera formulé, des activités éducatives seront déterminées et des situations d'évaluation seront précisées.

Le séminaire se conduira sur la base de groupes de travail qui auront à élaborer leur propre objectif, déterminer leur cheminement et mesurer les résultats atteints.

Rôle du professeur

- Servir de ressource dans la formulation des objectifs spécifiques, la création de situation d'apprentissage et l'élaboration d'instruments de mesure.

- Présenter des contenus, i.e. concepts, théories et modèles.

- Fournir aux participants la documentation nécessaire.

- Rencontrer les groupes et les personnes selon les besoins.

- Coordonner en vue de l'atteinte des objectifs, les différentes activités des participants et faciliter la communication entre les groupes et les étudiants.

Les pages qui suivent apportent certains éléments qui permettraient la réalisation de l'objectif: "Permettre à l'étudiant de tirer profit de son expérience de praticien concernant le changement et les innovations en éducation".

PHASE I

1. Effectuer l'analyse critique d'un changement ou innovation en milieu scolaire.

   Voici à titre d'exemple une façon de procéder qu'on pourra modifier, compléter ou raffiner:

   a) Quels facteurs ont amené cette innovation?

   b) Quelles sont les caractéristiques des organismes, groupes ou personnes impliqués comme innovateurs et promoteurs?

   c) Quelles sont les caractéristiques du changement: complexité, divisibilité, coût, valeur relative, impact, et...?

   d) Quelles sont les caractéristiques du milieu et des personnes touchées par l'innovation?

2. Etude critique de la stratégie utilisée pour la diffusion, l'adoption, l'implantation et l'évaluation de ce changement? Quels sont les aspects positifs et négatifs de la démarche utilisée?

3. Quelques questions importantes concernant certains éléments du processus de changement, des agents impliqués, etc...

   1) L'innovation proposée avait-elle des objectifs spécifiques?

   2) Constituait-elle la meilleure solution au problème?

   3) Chacun des partenaires y a-t-il joué son rôle?

   4) Est-ce que l'école et le personnel ont développé à l'occasion de l'introduction de ce changement des capacités nouvelles et une méthodologie adéquate pour faire face aux besoins futurs de changement de façon plus rapide, efficace et fonctionnelle?

N.B. Le choix du changement analysé devrait répondre aux critères suivants:

1. Changement analysable dans un temps limité;
2. Disponibilité de données et d'information pertinentes;
3. Changement dans lequel vous étiez impliqué ou touché;
4. Changement ayant le plus possible comme cible une amélioration des activités éducatives de l'étudiant.

PHASE 2

1. Effectuer un retour sur les changements survenus en éducation et analysés par les étudiants pour les inventorier et les classifier selon divers critères:

   a) Selon la proximité de l'étudiant;

   b) Selon la nature du changement: changement dans les structures, dans la technologie, dans les tâches, ou les personnes;

   c) Selon l'énergie, le temps, efforts que vous avez dû y consacrer;

   d) Selon la quantité et la qualité des ressources investies par le milieu;

   e) Selon leur complexité, leur coût;

   f) Selon l'origine ou la source;

   g) Selon leur impact sur la qualité des expériences éducatives des étudiants;

   h) Selon qu'ils ont suscité plus ou moins d'espoir chez les travailleurs en éducation.

2. Clarifier et comparer vos constatations faites:

   a) Sur la démarche et le processus utilisés pour l'élaboration, la diffusion, l'adoption, l'implantation et l'évaluation des changements;

   b) Sur les rôles joués par différents partenaires et en particulier les administrateurs scolaires et les enseignants dans les phases du processus de changement tel que décrit au paragraphe précédent;

c) Sur les problèmes posés par la quantité, la nature, le rythme des changements proposés et implantés et par les caractéristiques des stratégies utilisées;

d) Sur les obstacles rencontrés dans l'implantation des changements particulièrement ceux qui sont plus directement reliés à la création d'expériences éducatives nouvelles et valables pour les étudiants.

3. Préciser vos préoccupations PRESENTES face:

a) A l'impact des changements passés: opinions, hypothèses, généralisations, questions;

b) Aux interrogations que suscitent les changements dans lesquels vous serez impliqués cette année;

c) A votre rôle et votre engagement dans l'amélioration des conditions d'apprentissages et des expériences éducatives de vos étudiants.

4. A la suite de ces réflexions et discussions, QUELS OBJECTIFS SPECIFIQUES formuleriez-vous en regard des deux questions suivantes:

1. Quelles sont les choses que vous aimeriez APPRENDRE et COMPRENDRE concernant les phénomènes de changement en milieu scolaire? (Objectif général no. 2)

N.B. - Il s'agit ici d'objectifs cognitifs et vous pourriez vous référer à la taxonomie de Bloom.

2. Quelles sont les choses que j'aimerais pouvoir FAIRE à la suite d'un tel cours? (Objectif général no. 3)

N.B. - Il s'agit ici plus d'objectifs du type habilités techniques et conceptuelles acquises par la pratique et l'entraînement.

Bibliographie

BENNIS, G. Warren. Changing Organizations. New York: McGraw-Hill Book Company, 1966.

BENNIS, Warren G., KENNETH B. Benne, and Robert CHIN (eds.). The Planning of Change. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.

BHOLA, Harbans Singh. Innovation Research and Theory. Columbus, Ohio: School of Education. The Ohio State University, 1965. (Mimeograph.)

BHOLA, Harbans Singh. The Configurational Theory of Innovation Diffusion. Columbus, Ohio: College of Education, the Ohio State University, 1965.

BICKERT, Roderich. Selected Organizational Values and Characteristics of Innovative and Non-Innovative School Systems, Iowa, The Iowa Center for Research in School Administration, 1968.

BLANKE, Virgil E. (issue editor). "Planning for Educational Change." Theory Into Practice. Columbus, Ohio: The Ohio State University, Vol. V, No. I, February 1966.

BRICKELL, Henry M. Organizing New York State for Educational Change. Albany: New York State Education Department, 1961.

BURNHAM, Brian. Implementing Curriculum Innovations. (A background Paper for the Study of Strategies for Curriculum change) Toronto, Canada: Ontario Curriculum Institute, 1966.

BUSHELL, Don D., Robert A. FREEMAN, and Malcolm RICHLAND. Proceedings of the Conference on the Implementation of Educational Innovations. Santa Monica, Calif.: System Development Corporation, 1964. (Mimeograph).

CARLSON, Richard O. Adoption of Educational Innovations. Eugene, Oregon: University of Oregon, 1965.

CENTER for the Advanced Study of Educational Administration. Change Processes in the Public Schools. Eugene, Oregon: The Center, 1965.

CLARK, David L. and Egon G. GUBA. "An Examination of Potential Change Roles in Education". Paper presented to the Symposium on Innovation in Planning School Curricula, Airlie House, Virginia, October 1965.

FLEMING, W.G. Rational Strategies for Educational Change. (A paper prepared for the International conference on Emerging Strategies and Structures for Educational Change). Toronto, Canada: June, 1966.

GEPHART, William J. Criteria for Methodological Adequacy for Research on Educational Change. Paper presented to the Conference on Strategies for Educational Change. Washington, D.C.; November 8-10, 1965.

GOLDHAMMER, Keith and STANLEY Elam (eds). Dissemination and Implementation. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, 1962.

GOODSON and HAMMES. A team Designed for School System Changing. ERIC

GOODSON, Max R. and Richard HAMMES. A Team Designed for School System Changing. (Theoritical paper No. 11) Madison, Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning, 1968.

GUBA, Egon. Methodological Strategies for Educational Change. Paper presented to the Conference on Strategies for Educational Change. Washington, D.C.: November 8-10, 1965.

GUBA, Egon G. "Diffusion of Innovations", Educational Leadership, 25: 292-95, January, 1968.

HAVELOCK, Ronald G. (in collaboration) Planning for Innovation through the Dissemination and Utilization of Knowledge: A Comparative Survey and Theoretical Analysis of the Literature. Ann Arbor, Michigan: Center for Research on the Utilization of Scientific Knowledge, 1969.

HILFIKER, Leo. The Relationship of School Systems Innovativeness to Selected Dimensions of Interpersonal Behavior in Eight School Systems. Technical Report No. 70. Madison, Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning, 1969.

JUNG, Charles C. The Trainer Change Agent Role Within a School System. ERIC ED 012-514.

JUNG, Charles C. FOX, Robert and LIPPITT, Ronald. An Orientation Strategy for Working on Problems of change in School Systems. ERIC.

KATZ, Elihu and LEVIN, Martin L. "Traditions of Research on the Diffusion of Innovation", American Sociological Review, 28: 237-252, April, 1963.

KLAUSMEIER, Herbert J. and Others. Project Models: Maximizing Opportunities for Development and Experimentation in Learning in the Schools. (Occasional Paper No. 3) Madison, Wisconsin: Research and Development Center for Learning and Re-Education, 1966.

KLAUSMEIER, Herbert J. and Others. Research and Development Strategies in Theory Refinement and Educational Improvement. Theoretical Paper No. 15. Madison, Wisconsin: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1968.

KREITLOW, Burton W. and Terese MACNEIL. An Evaluation of the Model for Educational Improvement as an Analytical Tool for Describing the Change Process. (Theoretical Paper No. 18) Madison, Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning, 1969.

LIPPITT, Ronald, Jeanne WALSON, and Bruce WESTLEY. The Dynamics of Planned Change. New York: Harcourt, Brace and Company, Inc., 1968.

MERZ, William R. "Education and the Process of Change", Educational Leadership, 24: 561-69, March, 1967.

MILES, Matthew B. (ed.). Innovation in Education. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964: PP. 689.

MILES, Matthew B. Some Properties of Schools and Social Systems, Paper presented at the Cooperative Project for Educational Development, August, 1965.

MILLER, Donald R. A System Approach for Solving Educational Problems. (ED 020 585).

MILLER, Donald R. A System Approach to Planned Change in Education. Volume 1: and Adaptive Framework for Public Education and Educational Management. (ED 046 119).

MILLER, Donald R. A System Approach to Planned Change in Education. Volume 11: A Strategy for Planned Change in Education. (ED 046 120).

MILLER, Richard I. (ed.). A Multidisciplinary Focus on Educational Change. Vol. 38, no. 2. Lexington, Ky: Bureau of School Service College of Education, University of Kentucky, 1964.

MILLER, Richard I. (ed.) Perspectives on Educational Change. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

MILLER, Richard I. School Reorganization and the Process of Educational Change. Occasional Paper No. 2. Lexington, Kentucky: Program on Educational Change College on Education, 1967.

MINER, John B. The School Administrator and Organizational Character. Eugene, Oregon: University of Oregon, The Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1967.

PELLEGRIN, Roland J. An Analysis of Sources and Processes of Innovation in Education. (A paper presented at the Conference on Educational Change sponsored by the Demonstration Project for Gifted Youth and the U.S. Office of Education). Eugene, Oregon: Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1966.

PIELE, Philip K. and Others (eds.). Social and Technological Change: Implications for Education. Eugene Oregon: The Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1970. (ED 044 833).

ROGERS, Carl R. " A Plan for Self-Directed Change in an Educational System", Educational Leadership, 24: 717-31, May, 1967.

ROGERS, Everett M. Diffusion of Innovations. New York: The Free Press of Glencoe, Inc. 1962.

ROGERS, Everett M. "What are Innovators Like?" Theory Into Practice, 2: 252-256, December 1963.

ROGERS, Everett M. Toward a New Model for Educational Change. (A paper prepared for the conference on Strategies for Educational Change, sponsored by the Ohio State University). East Lansing, Michigan: Department of Communications, Michigan State University, 1965.

ROSS, Donald H. (eds.). Administration for Adaptability. New York: Metropolitan School Study Council, Teachers College, Columbia University, 1958.

SCHMUCK, Richard A. and Others. Improving Organizational Problem-solving in a School Faculty. Eugene, Oregon: Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1969.

SEASHORE, Charles and Elmer VAN ZELST. "The Consultant-Trainer Role in Working Directly with a Total Staff", Journal of Social Issues, 15: 36-42, No. 2, 1959.

STUFFLEBEAM, Daniel L. " A depth Study of the Evaluation Requirement", Theory Into Practice, 5: 121-33, June 1966.

SYMPOSIUM on Identifying Techniques and Principles for Gaining Acceptance of Research Results of Use of Newer Media in Education. Media and Educational Innovation. Lincoln, Nebraska: Teachers College, University of Nebraska, 1964.

TYLER, Ralph W. (ed.). Educational Evaluation: New Roles, New Means. The Sixty-eight Yearwork of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press, 1969.

WATSON, Goodwin (ed.). Change in School Systems Washington, D.C.: National Training Laboratory, 1967.

WATSON, Goodwin (ed.). Concepts for Social Change. Washington, D.C.: National Training Laboratory, 1967.

YOUNG, Stanley. Organization as a Total System in Emerging Patterns of Administrative Accountability (Lesley H. Browder, Jr., ed.). California: McCutchan Publishing Corporation, 1971.

5.322 PRACTICUM EN SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT: I

(5 crédits)

(Syllabus préparé par Gilles Ducault, Ed.D. et Gérard Malcuit, Ph.D.)

Objectif fondamental du Practicum I

L'objectif fondamental de ce premier practicum est de permettre aux étudiants du programme d'appliquer, en laboratoire, différentes approches de supervision clinique de l'enseignement.

Ce premier practicum vise à faciliter aux superviseurs-étudiants l'intégration opératoire des connaissances qu'ils ont acquises lors de l'étude des principales variables qui définissent la supervision et de soumettre à une analyse critique leur acte professionnel. Ce premier practicum exige donc que le superviseur en formation ait au préalable suivi tous les cours obligatoires du programme, soit:

- histoire de la supervision de l'enseignement;
- sensibilisation aux relations humaines; counseling-approche expérientielle;
- technologie de l'enseignement;
- analyse de l'enseignement;
- théories de l'apprentissage;
- changements en milieu scolaire;
- formulation et mesure des objectifs;
- analyse du curriculum/psychométrie/ méthodes et matériel d'enseignement (2 cours sur 3).

Objectifs plus spécifiques du Practicum I

Plus spécifiquement, le practicum I vise les objectifs suivants, les trois premiers étant surtout d'ordre conceptuel, les trois autres d'ordre expérientiel.

1) Analyser le cycle de supervision clinique proposé par Morris L. Cogan: planification avec l'enseignant/ planification de la stratégie d'observation/ observation de l'enseignement/ analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage/ planification de la stratégie de la conférence superviseur-supervisé/ la conférence/ nouvelle planification avec l'enseignant.

2) Analyser la méthode de micro-enseignement conçue et élaborée à Stanford University, Californie: fondements théoriques, caractéristiques principales, résultats, utilisation en supervision de l'enseignement, mise en opération: période enregistrée sur bande magnétoscopique de plus ou moins 10 minutes d'enseignement à 4 ou 5 élèves, en présence du superviseur/ analyse conjointe par l'enseignant et le superviseur de cette leçon/ reprise de la leçon à un autre groupe de 4 ou 5 élèves/ analyse conjointe par l'enseignant et le superviseur de la reprise de la leçon.

3) Se familiariser avec les principes et la méthode de l'analyse behavioriste.

4) Tour à tour, jouer le rôle d'enseignant et le rôle de superviseur durant une première session de micro-enseignement.

5) Appliquer les principes et la méthode de l'analyse béhavioriste lors de l'étude d'une série de cas d'enseignement et de supervision.

6) Exercer le rôle de superviseur lors d'une seconde session de micro-enseignement durant laquelle l'enseignement sera assuré par des enseignants qui ne sont pas inscrits au programme, et faire en petits groupes l'analyse behavioriste tant des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage que des phénomènes de supervision.

Moyens utilisés pour atteindre les objectifs

A) Quelques exposés, faits par l'un ou l'autre des responsables du practicum, en fonction des objectifs 1, 2 et 3.

B) Des discussions sur les lectures exigées et les exposés, en fonction des objectifs 1, 2 et 3.

C) Des exercices de laboratoire: micro-enseignement et supervision de micro-enseignement (en fonction des objectifs 4 et 6).

D) Des sessions d'analyse de cas (en fonction de l'objectif 5).

E) Des sessions d'analyse de comportements de supervision, d'enseignement et d'apprentissage produits en laboratoire (en fonction de l'objectif 6).

F) Des travaux écrits, portant sur l'analyse de cas et l'analyse des comportements de supervision, d'enseignement et d'apprentissage (en fonction des objectifs 5 et 6).

Distribution des crédits en fonction des objectifs

A.	Pour les objectifs 1, 2 et 3:	0.5 crédit
B.	Pour l'objectif 4:	1.5 crédits
C.	Pour l'objectif 5:	1.5 crédits
D.	Pour l'objectif 6:	1.5 crédits

Epoque et déroulement du Practicum I

Le practicum I n'est offert que durant l'été et exige de ceux qui y participent une résidence de 6 semaines. L'étudiant inscrit au Practicum I ne peut s'inscrire en même temps à un autre cours ou séminaire.

- La première semaine du practicum est consacrée aux objectifs 1, 2 et 3. On y concentrera les exposés et les lectures de base.

- La deuxième semaine et la première moitié de la troisième semaine sont consacrées à l'objectif 4 (première session de micro-enseignement).

- La deuxième moitié de la troisième semaine et la quatrième semaine sont consacrées à l'objectif 5 (étude de cas).

- Les cinquième et sixième semaines sont consacrées à l'objectif 6 (supervision du micro-enseignement et analyse behavioriste).

Travaux personnels

Chaque étudiant inscrit au Practicum I devra:

- Tenir un dossier des préparations de leçons qu'il aura à donner durant la première session de micro-enseignement.

- Tenir un dossier des préparations des conférences de supervision qu'il aura à tenir durant la première et la deuxième session de micro-enseignement.

- (Re: analyse de cas)

- Remettre durant la dernière semaine du practicum un rapport d'auto-évaluation de sa performance et de ses travaux et proposer la note qu'il croit mériter. Cette note comptera pour 50% de celle inscrite au dossier, l'autre 50% étant fixé par l'équipe professorale responsable du practicum I.

Bibliographie

Cette bibliographie est fort brève parce que (1) le practicum I est une activité de laboratoire plus qu'une entreprise conceptuelle et que (2) les sources bibliographiques des onze (11) cours et séminaires qui précèdent le Practicum I constituent vraisemblablement des ressources appropriées aux problèmes rencontrés durant ce Practicum.

ALLEN, Dwight, and RYAN, Kevin Microteaching. Reading, Mass.: Addison-Wesley Inc., 1969.

BABIN, Patrick. A Student's Guide to Microteaching, Univ. of Ottawa, 1969-70.

COGAN, Morris L. Clinical Supervision. Boston: Allyn and Bacon (in press).

DUSSAULT, Gilles. A Theory of Supervision in Teacher Education. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1970.

YOUNG, David B. "Effective Supervisory Conferences. Strategies for Modifying Teacher Behavior." Paper presented at the ASCD 1969 Conference, Chicago.

YOUNG, David B. "The Modification of Teacher Behavior using Audio-Video-Taped Models in a Micro-Teaching Sequence." Educational Leadership 26, Jan. 1969.

YOUNG, David B. "Using a Systems Approach to Develop and Research Supervisory Conference Strategies". Paper presented at the AERA 1971 meeting, New York.

5.323 ESSAI ET PRACTICUM II EN SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT

(5 crédits)

(Syllabus préparé par Gilles Dussault, Ed.D.)

Objectifs généraux du Practicum II - Essai

Faisant suite au Practicum I, le Practicum II vise à fournir aux superviseurs-étudiants l'occasion de s'exercer en milieu réel à la supervision clinique de l'enseignement, d'analyser cet exercice avec leurs collègues et les professeurs du programme, de recueillir et d'analyser les données qui serviront à leur essai et de compléter ce dernier.

En fait, le Practicum II et l'Essai sont considérés comme indissociables: l'essai devra se faire dans le champ de la supervision de l'enseignement et le Practicum II fournira la matière première de l'essai.

L'essai pourra prendre diverses formes et porter sur l'un ou l'autre d'une variété de points. A titre d'exemple, signalons: l'évaluation du programme ou de certaines dimensions du programme de maîtrise pour la formation de superviseurs, le test d'une hypothèse, le développement de matériel audio-visuel pour l'entraînement des superviseurs ou des enseignants, la modification du comportement.

Le Practicum II s'étendra sur une période de trente (30) semaines scolaires. Chaque étudiant devra superviser au moins un et au plus trois enseignants ou probationistes durant cette période.

À toutes les deux semaines, les superviseurs-étudiants auront une rencontre de trois heures avec huit ou neuf de leurs collègues et un professeur du programme. Ces rencontres seront à la fois des cliniques de supervision et des "séminaires de thèse". L'on prévoit que chaque groupe d'étudiants travaillera successivement avec trois professeurs du programme, soit 5 rencontres avec chacun.

Les crédits du Practicum II ne seront pas nécessairement accordés à la fin de celui-ci mais quand l'étudiant remettra le texte de son essai dans sa forme finale.

6. CONDITIONS ET NORMES D'ADMISSION

A la lumière des données empiriques recueillies depuis 1970 sur la non nécessité de certains prérequis et le succès d'étudiants expérimentaux dans un programme semblable à celui que nous présentons, (1) et compte tenu de précédents déjà créés à l'Université du Québec (2), les personnes admissibles au programme doivent détenir l'un ou l'autre des diplômes suivants ou leur équivalent:

Baccalauréat en pédagogie
Brevet "A"
Baccalauréat d'enseignement
Licence d'enseignement
Licence ou baccalauréat spécialisé, plus diplôme d'Ecole Normale Supérieure
Licence ou baccalauréat spécialisé, plus permis permanent d'enseignement

pourvu qu'elles satisfassent aux conditions suivantes:

a) avoir au moins trois années d'expérience dans l'enseignement;

b) fournir trois lettres de recommandation de personnes ayant connu le candidat au cours des 3 dernières années, dont l'une venant d'une personne de son milieu professionnel; (3)

c) être capable de lire l'anglais.

---

(1) Voir Annexe D: "Evaluation des résultats obtenus par les étudiants MES durant leurs études de maîtrise 1969-72"

(2) Programme de maîtrise en Education, Chicoutimi, novembre 1970. Programme Permama, 1971.

(3) Nous maintenons cette condition d'admission malgré sa précarité en attendant que les travaux de recherche des étudiants inscrits dans le programme puissent nous amener à un inventaire biographique valide et fiable.

Les personnes qui n'ont pas poursuivi d'études au-delà du Brevet "A" ou du baccalauréat en pédagogie, ou de son équivalent, devront compléter, en plus, trente (30) crédits au niveau du premier cycle dans une ou deux disciplines correspondant à leur orientation.

Les personnes qui détiennent un baccalauréat spécialisé ou une licence spécialisée sans diplôme d'Ecole Normale Supérieure ou de permis permanent d'enseignement devront satisfaire à l'une ou l'autre des conditions suivantes:

a) obtenir un diplôme d'Ecole Normale Supérieure ou son équivalent;

b) obtenir un permis permanent d'enseignement du Ministère de l'Education.

L.C., T.F.

NOTA BENE

Si l'on réfère à la section 4 du présent dossier, de même qu'à la section 8, l'on constatera que le comité du programme jugerait préférable de limiter à 20 le nombre d'inscriptions à ce programme à chaque trimestre, en raison des limites relatives du personnel professoral disponible et de la nature des activités d'apprentissage caractéristiques du programme.

7. REGLEMENTS PEDAGOGIQUES

7.1 Les étudiants de ce programme seraient soumis aux règlements généraux régissant les études gradués à l'Université du Québec.

7.2 Le mémoire. Chaque étudiant devra consacrer au moins cinq crédits au mémoire (voir 5.323).

7.3 Résidence. Chaque étudiant du programme sera tenu de faire deux demi-trimestres d'été de résidence, pendant lesquels il devra satisfaire une scolarité minimum de cinq (5) crédits, durant la période allant du 1er mai au 31 août. La scolarité maximum, durant ces périodes de résidence, sera de 9 crédits. De plus, l'étudiant inscrit à ces demi-trimestres devra se consacrer entièrement à ses 5 à 9 crédits de cours et s'adonner aux travaux de recherche commandés par ces cours. Pendant ces périodes, l'étudiant qui enseigne pourra vaquer à ses occupations professionnelles régulières du 1er mai au 30 juin mais n'aura pas le droit d'accepter des postes d'assistant de recherche ou d'enseignement ou tout autre travail entre le 30 juin et le 30 août.

7.4 Etudes à temps partiel

Exception faite des deux périodes de résidence obligatoires, toute la scolarité se ferait normalement à temps partiel et exigerait de 4 à 5 années complètes pour être terminée.

G.D.

8. RESSOURCES HUMAINES

8.1 Personnel déjà en place pouvant être affecté au nouveau programme

Le comité du programme n'a pas procédé à un inventaire systématique du personnel en place dans toutes les constituantes de l'U.Q. afin d'identifier les ressources disponibles. Les indications qui suivent tiennent presque exclusivement compte des ressources de l'INRS -Education et de l'UQAC, les membres du comité du programme n'étant vraiment familiers qu'avec ces deux constituantes. La liste des ressources qui suit devra donc être complétée. Les personnes mentionnées sont soit détentrices d'un doctorat pertinent, soit en rédaction de thèse de doctorat dans un champ approprié au programme et donc susceptibles d'être mises à contribution à brève échéance. On fait suivre d'une étoile le nom des personnes en rédaction de thèse.

Les ressources sont indiquées pour chacun des cours du programme.

5.310 Histoire de la supervision de l'enseignement

Gérard Lucas, Ph.D. (UQAM)
Gilles Dussault, Ed. D. (INRS)

5.311 Sensibilisation aux relations humaines

Michel Poisson * (UQTR)
Madeleine Roy, Ph.D. (UQTR)

5.312 Counseling I - expérientiel

nil

5.313 Créativité

Claire Garneau * (UQAM)

5.314 Technologie de l'enseignement

Jacques Lapointe Ph. D. (CEUR)

5.315 Analyse du curriculum

Maurice Bélanger, Ed. D. (UQAM)
Gilles Dussault, Ed. D. (INRS)
Louis-Joseph Legendre Ph. D. (INRS)

5.316 Mesure des objectifs

Jean Vachon, Ed. D. (UQAC)

5.317 Théories de l'apprentissage

Yves Bégin, Ph. D. (INRS)
Françoys Gagné, Ph. D. (INRS)
Samuel Amegan * (UQAC)
Albert Morf, D. Ps. (UQAM)
Michel Desjardins, D. Ps. (UQAM)
Candide Pineault, Ph.D. (UQAC)

5.318 Analyse de l'enseignement

Gilles Dussault, Ed. D. (INRS)
André Huppé * (UQAM)

5.319 Instruments psychométriques

Françoys Gagné, Ph.D. (INRS)

5.320 Méthodes et matériel d'enseignement

Pierre Angers, D. LL. (UQTR)
Yves Bégin, Ph. D. (INRS)

5.321 Changements en milieu scolaire

Nil

5.322 Practicum I

Maurice Bélanger, Ed. D. (UQAM)
Claude Bouchard * (UQAC)
Gilles Dussault, Ed. D. (INRS)
André Huppé * (UQAM)
Jos. C. Lainesse * (UQTR)
Marcel Lavallée, D. Ped. (UQAM)
Pascale Pucella, Ph. D. (UQAC)

5.323 Practicum II

Maurice Bélanger, Ed. D. (UQAM)
Claude Bouchard * (UQAC)
Gilles Dussault, Ed. D. (INRS)
André Huppé * (UQAM)
Jos. C. Lainesse * (UQTR)
Marcel Lavallée, D. Ped. (UQAM)
Pascale Pucella, Ph. D. (UQAC)

En surplus des personnes qui viennent d'être mentionnées, les personnes qui suivent pourraient agir comme assistants d'enseignement dans les cours indiqués à la suite de leurs noms:

1. Jean-Pierre Masson (INRS) (Instruments psychométriques, théories de l'apprentissage, méthodes et matériel d'enseignement, mesure des objectifs).

2. Richard Brunet (INRS) (Instruments psychométriques, théories de l'apprentissage).

3. Roland Foucher (INRS) (Instruments psychométriques).

4. Denise Paquet (INRS) (Méthodes et matériel d'enseignement).

5. Michel Mailhot (INRS) (Instruments psychométriques).

6. Léon Bernier (INRS) (Instruments psychométriques).

7. Denis Allaire (INRS) (Instruments psychométriques, théories de l'apprentissage).

8. Léon Couillard (UQAC) (Analyse du curriculum).

9. Réjeanne Tremblay (UQAC) (Analyse de l'enseignement).

10. Noel Tremblay (UQAC) (Analyse de l'enseignement.)

11. Lucienne Couture (UQAC) (Théories de l'apprentissage).

12. Marielle Dery (UQAC) (Théories de l'apprentissage).

13. Jacqueline Pitre (UQAC) (Théories de l'apprentissage).

14. Roger Asselin (UQTR) (Instruments psychométriques)

15. Jean-Marie Labrecque (UQTR) (Counseling).

16. Roger Desmet (UQTR) (Sensibilisation aux relations humaines).

8.2 Personnel à engager

Sous réserve de la disponibilité d'autres ressources dans le réseau UQ que celles que l'on vient d'énumérer, il conviendrait de procéder à l'engagement à temps partiel d'un certain nombre de personnes pour assurer la direction de quelques activités du programme.

Les personnes à engager le seraient soit à titre de professeurs, soit à titre d'assistants d'enseignement. Le comité du programme envisagerait ainsi de mettre à contribution les personnes suivantes, selon les besoins, pour les cours et activités suivantes:

Pour 5.310 Histoire de la supervision de l'enseignement

Dr Jean-Paul Desbiens (Centre de formation des maîtres de Cap-Rouge).

Pour 5.311 et 5.312 Sensibilisation aux relations humaines et Counseling I - expérientiel

Le Centre Interdisciplinaire de Montréal.

Pour 5.313 Créativité et croissance personnelle

Dr Denis Pelletier (Université Laval).

Pour 5.315 Analyse du curriculum

En tant qu'assistants d'enseignement:

Toussaint Fortin,
Elie-Marie Gaudreault,
Marcel Thériault,
enseignants de la région du Saguenay.

Pour 5.318 Analyse de l'enseignement

Mariel Leclerc (Université Laval)

Pour 5.320 Méthodes et matériel d'enseignement

Wilfrid Côté, directeur adjoint du SGME,
Ministère de l'Education.

Pour 5.321 Changements en milieu scolaire

Dr Marcel Robert (Université Laval)

Pour 5.322 et 5.323 Practicum I et Practicum II

Dr Gérard Malcuit.

G.D.

9, RESSOURCES PHYSIQUES

Cette section du dossier exigera une étude beaucoup plus poussée si le programme est accepté en principe par les premières instances.

9.1 Bibliothèques

Les constituantes UQAC et INRS possèdent déjà des ressources de bibliothèques minimales pertinentes au programme. L'on présume que le cas est semblable à l'UQAM et à l'UQTR.

Si l'on tient compte de l'accessibilité des bibliothèques des autres universités québécoises, l'on peut affirmer que les bibliothèques ont présentement les ressources voulues.

Un investissement réseau de $5,000. par année durant cinq ans assurerait au programme un fonds de bibliothèque qui irait au-delà du minimum requis.

9.2 Traitement de l'information

Tel que conçu, le programme n'exigerait pas d'investissements spéciaux en informatique. Les ressources du réseau, dans leur état présent, sembleraient pouvoir satisfaire aux besoins courants du programme.

9.3 Espaces d'enseignement

Pour chaque groupe de vingt étudiants, il faudra prévoir trois laboratoires de 200 à 300 pieds carrés chacun, de même qu'une salle de cours pouvant accueillir en même temps vingt personnes.

L'on présume que ces types de locaux seront disponibles dans toutes les constituantes.

9.4 Equipements d'enseignement

Pour chaque groupe de vingt étudiants, le programme requerrait:

- deux magnétoscopes protatifs (1/2"), au coût unitaire de $2,500.
- dix magnétophones, au coût unitaire de $200.
- dix écouteurs pour magnétophones au coût unitaire de $30.
- trois rétroprojecteurs, au coût unitaire de $150.
- des bandes magnétiques ($5.00 l'unité) et magnétoscopiques ($20.00 l'unité); 100 de chacune de ces deux catégories.
- une lectrice de micro-fiches au coût de $500.

9.5 Espaces et équipements de soutien

Le programme faisant appel à des ressources humaines déjà en place, il ne semblerait pas exiger de nouveaux espaces et équipements de soutien, sauf un bureau de secrétaire, équipé de façon courante, dans chacune des constituantes, bureau où logerait la secrétaire du responsable local du programme.

10. ÉCHÉANCIER D'IMPLANTATION DU PROGRAMME

Il appartiendra aux autorités compétences du réseau de fixer cet échéancier. Une première hypothèse d'implantation est proposée à la section 4 du présent dossier (p. 127) et l'une des constituantes (UQTR, UQAM, UQAC ou INRS) pourrait fort bien accueillir un premier groupe de 20 étudiants dès janvier 1974.

11. EVALUATION DU PROGRAMME

Avec Marvin C. Alkin (1), nous identifions cinq grandes étapes dans l'évaluation d'un programme, ce sont:

I - L'évaluation des besoins qui justifient le programme.

II - L'évaluation intrinsèque ou interne du programme.

III - L'évaluation de la mise en application ou de la réalisation du programme.

IV - L'évaluation "améliorative" du programme, faite en cours de réalisation pour apporter au programme, au fur et à mesure qu'il se déroule, les améliorations ou changements qui s'avéreraient nécessaires.

V - L'évaluation des résultats du programme.

Selon cette conception de l'évaluation d'un programme, les deux premières étapes évaluatives doivent se faire avant que le programme ne soit implanté; les deux étapes suivantes ne peuvent se faire que pendant que le programme est en marche; la dernière étape n'est réalisable que lorsque le programme est terminé.

Nous croyons n'avoir pas entièrement négligé les deux premières étapes, telles qu'identifiées par Alkin, avant de présenter pour approbation notre nouveau programme de maîtrise en éducation (supervision de l'enseignement).

En effet, l'analyse des besoins du milieu présentée à la section 1.3.2 (pages 21 à 33), de même que l'analyse des fonctions que pourraient exercer les gradués du programme, à la section 1.3.22 (pp. 33 à 60) nous semblent être des activités d'évaluation propres à la première étape définie par Alkin. Il en va de même pour l'étude des besoins de perfectionnement définis par les associations professionnelles (Cf. annexe E).

(1) op. cit.: voir page 12 du présent dossier.

Quant à la deuxième étape, celle de l'analyse critique du programme en lui-même, elle nous semble avoir été faite assez systématiquement à l'occasion de l'énoncé de nos critères de sélection et de structure des objectifs et des contenus du programme (pages 14 à 20 et 128 à 139); de l'énoncé de nos positions en ce qui regarde les formules pédagogiques (section 2.2, pp. 96 à 120); de l'analyse des commentaires évaluatifs des étudiants gradués et des personnes de l'extérieur à propos du programme (section 1.3.23, pages 60 à 93); de la soumission de nos hypothèses de travail à six consultants (voir annexe A); de l'étude de la conformité de notre programme avec les règlements académiques de l'Université du Québec et de l'Université Laval et avec les standards d'accréditation du NCATE (voir annexe C); de l'étude, enfin, des résultats académiques des étudiants du programme expérimental en supervision de l'enseignement (voir annexe d).

Les schèmes d'évaluation nécessaires pour les étapes III et IV devraient être prêts avant que le programme ne soit mis en application, et ceux que requiert l'étape V, avant que le programme ne soit terminé.

Nous reconnaissons ne pouvoir présenter maintenant, en même temps que nous présentons le dossier du nouveau programme, les schèmes pour l'évaluation des étapes III et IV. Il ne serait pas faux de dire que le comité du programme n'a pas eu le temps de bâtir ces schèmes durant l'été 1972 et l'année 1972-73. Il serait encore plus juste de dire que même s'il avait disposé de temps pour le faire, le comité n'aurait pas procédé à cette époque à l'élaboration de ces schèmes parce que ses membres jugent qu'il ne serait pas rentable de se lancer dans une entreprise aussi coûteuse avant d'avoir l'assurance définitive que le programme pourra se mettre en marche (aura été approuvé). On prévoit développer ces schèmes entre le moment où le programme aura été définitivement approuvé et le moment où il se mettra en marche.

A propos du schème d'évaluation requis pour l'étape V, on pourrait dire ce qui vient d'être affirmé pour l'évaluation des étapes III et IV.

En résumé, le comité fait le sommaire suivant des tâches d'évaluation reliées au nouveau programme:

ETAPES DE L'EVALUATION	EPOQUE DE L'ELABORATION DU SCHEME D'EVALUATION	EPOQUE DE L'EVALUATION	ETAT DES DES TRAVAUX
I) Evaluation des besoins qui justifient le programme	Avant l'élaboration du programme	Ete 1972	Terminés
II) Evaluation intrinsèque du programme	Pendant et après l'élaboration du programme	Ete 1972 et automne 1972	(terminés)
III) Evaluation de la mise en application du programme	Entre l'approbation du programme et le début de son implantation	Durant l'implantation du programme: 1974 ...	(à faire)
IV) Evaluation améliorative du programme	Entre l'approbation du programme et le début de son implantation	Durant l'implantation du programme: 1974 ...	(à faire)
V) L'évaluation des résultats du programme	Entre l'approbation du programme et la fin de son implantation	Durant et après l'implantation 1974. ..	(à faire)

G.D.

ANNEXE A

Comptes rendus des entrevues du comité du programme

avec six consultants

Introduction

Nous présentons dans cette annexe les comptes rendus des entrevues que six experts ont accordées à titre de consultants aux membres du comité du programme à la fin de juin et au début de juillet 1972.

Nous tenons à signaler que ces comptes rendus sont fort différents les uns des autres non seulement par leur contenu mais aussi par leur forme et leur longueur. Ces différences notables s'expliquent par le fait que chacune des entrevues a pris une allure unique, à cause bien sûr de la variété des sujets abordés, mais en raison aussi du style propre à chaque consultant. Nous avons soumis à chacun des six experts une série commune de trois questions générales, une série de questions particulières et l'énoncé des objectifs généraux du programme. Nous avons, par ailleurs, laissé à chacun d'eux l'entière liberté de disposer des trois heures de rencontre comme bon lui semblait. Cette liberté, dont tous se sont prévalus, a fait que certaines entrevues ont comporté de plus longues périodes d'exposé que d'autres, que certaines ont été une suite presque ininterrompue de questions et de réponses, que d'autres ont été l'occasion "d'exercices pratiques", que d'autres encore ont été l'occasion d'aborder des problèmes qui débordaient les frontières de la supervision de l'enseignement etc. Certains consultants ont répondu systématiquement à chacune des questions qui leur avaient été soumises, d'autres ont préféré modifier l'ordre de ces questions, d'autres ont jugé bon de ne répondre qu'à quelques-unes d'entres elles.

Le comité du programme a préféré présenter de ces entrevues des comptes rendus fort différents les uns des autres plutôt que d'adopter une formule uniforme qui aurait risqué d'amoindrir ou de faire disparaître le caractère unique de chacune de nos rencontres avec les experts.

Les comptes rendus sont présentés dans l'ordre selon lequel nous avons chronologiquement rencontré nos consultants:

1. Rencontre avec le Dr Charles Bujold (relations humaines)

2. Rencontre avec le Dr Bernard Lachance (technologie de l'enseignement)

3. Rencontre avec monsieur Gérald Scallon (mesure)

4. Rencontre avec le Dr Marcel Robert (changement en milieu scolaire)

5. Rencontre avec le Dr Denis Pelletier (créativité)

6. Rencontre avec le Dr Gérald Malcuit (psychologie de l'apprentissage)

G.D.

Compte rendu de la consultation faite

auprès

du Dr Charles Bujold

PARTIE 1

REPONSES AUX QUESTIONS ADRESSES A TOUS LES CONSULTANTS.

1. Comment accueilleriez-vous des étudiants d'un tel programme dans les cours de votre secteur?
   Je crois beaucoup aux échanges interdisciplinaires et, en principe, je suis tout à fait favorable à de tels échanges.

2. Auriez-vous des modificaitons, ablations ou additions à proposer aux objectifs généraux du programme?
   A l'objectif no 2, j'ajouterais... leur progrès professionnel continu et aussi personnel, parce que la supervision faite dans le domaine qui intéresse l'orientation de même que dans le domaine qui intéresse la formation des maîtres je pense, favorise le progrès personnel de l'individu en même temps qu'elle favorise son progrès sur le plan professionnel.

3. Considérant que les candidats à ce programme seraient des détenteurs de Brevet A ou de licence ou baccalauréat d'enseignement, combien de temps (en termes d'heures ou de crédits; un crédit correspond à 45 heures) faudrait-il à ces étudiants pour atteindre les objectifs poursuivis dans votre secteur?
   A cette question, je répondrais d'une façon conditionnelle parce que le programme de la Licence en Orientation est dans une période de changement; on prévoit d'ailleurs un programme plus souple apparemment et d'une facture plus générale que ne l'est l'actuel programme de la Licence.

Certains cours du programme de Licence pourraient convenir ou être adaptés aux besoins du conseiller en supervision:

Cours de sensibilisation aux relations humaines (1 crédit): c'est un programme d'activités pour apprendre, "se tester", s'observer en interaction avec les gens, observer l'impact qu'ils peuvent avoir sur nous et l'impact qu'on peut avoir sur eux.

Counseling et relations humaines (6 crédits) qui offre aux étudiants l'occasion de maîtriser les concepts d'empathie, d'acceptation inconditionnelle de l'autre, etc., et aussi l'occasion de vivre ces réalités dans leurs interactions avec les autres.

Stage de counseling: cette période de stage met les étudiants en contact avec des clients qui viennent consulter pour des problèmes en rapport avec l'adaptation, et le développement personnel et/ou professionnel. Sous la surveillance d'un superviseur, ils font des entrevues enregistrées sur magnétophone ou magnétoscope. Pour convenir à des étudiants en supervision de l'enseignement, un tel stage demanderait évidemment des adaptations.

Cependant, les intérêts à l'intérieur de la cellule counseling ont une certaine diversification et la question a été soulevée à diverses reprises d'offrir des services à des personnes qui n'ont pas la préparation professionnelle pour faire de l'orientation mais qui seraient intéressées à acquérir une expérience du counseling pour ensuite appliquer ces connaissances dans leur domaine propre. La supervision de l'enseignement m'apparaît comme un de ces domaines.

Est-ce qu'il vous vient à l'esprit des points d'analogie entre les deux formes de stages (I.E. stages préparant des conseillers et stages préparant des superviseurs d'enseignement)?

Si on pense en termes de problem-solving, les stages peuvent préparer le superviseur ou le conseiller à une relation d'aide tendant à faciliter, chez le futur maître ou le client en counseling, la solution de ses problèmes. Sans doute, le parallèle n'est pas parfait, mais il y a une similitude au point de vue attitudes à développer.

Il y a deux activités du programme d'Orientation qui me semblent immédiatement accessibles et applicables dans le programme que vous envisagez: une expérience de sensibilisation aux relations humaines devrait pouvoir aider le superviseur à être assez ouvert à ce qui se passe entre lui et le supervisé avec qui il travaille individuellement. Le bloc counseling et relations humaines pourrait lui donner un certain bagage conceptuel concernant certaines techniques d'entrevue qu'il est bon de connaître.

PARTIE II

DEFINITION DES TERMES

Avant d'aborder la section qui traite des techniques d'entrevues, le conférencier énumère les qualités rogériennes qui font une bonne relation interpersonnelle, et pour notre bénéfice personnel, nous donne une brève définition de chacune. Elles sont rapportées ici en raison de leur clarté et de leur concision.

Empathie: cette qualité de saisir ce que vit l'autre. C'est plus qu'un effort intellectuel; c'est une disposition qui nous amène à vibrer à ce à quoi l'autre vibre.

Authenticité: c'est montrer à l'autre le visage que l'on a sans nécessairement devenir destructeur. C'est l'absence de façade et non pas une stratégie pour se montrer sous un jour autre.

Congruence: c'est être en unité avec soi-même. C'est une intégration par la personne des expériences vécues et du profit qui en résulte.

Acceptation inconditionnelle de l'autre: ce n'est pas prendre une attitude condescendante devant les faiblesses de l'autre, mais plutôt une capacité de respecter l'autre en dépit des caractéristiques qui, chez lui, peuvent ne pas rencontrer ses valeurs, notre façon de voir.

Il y a aussi l'aspect communication. La communication n'est pas seulement une question de technique, de "codeur" ou de "décodeur", mais elle comporte une dimension affective. Il faut être assez sensible et avoir assez intégré ce qu'on veut exprimer pour l'exprimer d'une façon claire. Il faut suffisamment d'expérience et/ou de sensibilité pour saisir dans quelle mesure notre interlocuteur comprend ce qu'on dit, et l'intègre à son expérience à lui. Des expériences variées dans des milieux différents avec des gens différents sont, pour un individu, autant d'atouts pour le prédisposer à entrer en communication avec les gens forcément variés qu'il va rencontrer.

PARTIE III

REPONSES AUX QUESTIONS TOUCHANT LES TECHNIQUES D'ENTREVUE.

1. Comme conseiller en enseignement, est-il indispensable ou utile d'avoir une relation d'aide (de type rogérien ou autre) de la part du superviseur (le conseiller en enseignement) avec le stagiaire ou le jeune enseignant en probation, pour obtenir le résultat optimum?
   Les recherches en counseling établissent que la valeur de la relation d'aide ne dépend pas de l'orientation théorique (psychanalytique, rogérienne, etc.) de l'individu mais de sa personnalité et de son expérience. Je pense que ce principe est valable et applicable à toute activité impliquant des relations humaines. L'efficacité de la relation d'aide vient d'une personnalité intégrée: ce qui implique les qualités rogériennes. Ce qui est fondamental à Rogers, c'est une façon d'être qui

peut se définir par les qualités personnelles innées ou qui peuvent avoir été développées telles: l'empathie, l'authenticité, la congruence, l'acceptation inconditionnelle de l'autre etc.
On a déjà souligné le paradoxe suivant: pour qu'une personne change ou parvienne à modifier tel comportement, telle façon d'être ou telle façon de penser, il faut en arriver à être capable d'accepter que, peut-être, cette personne ne changera pas en dépit de nos efforts.

2. Est-ce que le type de personnalité des candidats devrait être considéré dans les conditions d'admission à un programme de formation à la supervision de l'enseignement?
Il n'y a pas d'instruments qui nous permettent de prédire comment une personne va se comporter dans le futur. Mêmes les tests qui se révèlent des instruments utiles pour décrire un individu et nous permettre de l'aider ne peuvent prédire le fonctionnement futur de cet individu sur le plan personnalité: adaptation. Plus approprié que les tests de personnalité, un inventaire biographique des expériences antérieures soit dans l'enseignement, soit dans diverses activités, peut révéler chez un individu certaines qualités humaines ou une certaine richesse de personnalité et pourrait servir à déterminer l'admissibilité à la profession.
Les lettres de recommandation n'ont pas grande valeur de prédiction, car on ne connaît ordinairement pas les schèmes de référence des personnes qui les ont écrites.

Existe-t-il des références sur la valeur des inventaires biographiques comme critères d'admission ou d'évaluation?
De mémoire, Super et Crites, Appraising Vocational Fitness - 1972 - Harper et Approaches to Guidance in Contemporary Education, Joseph Zaccaria, 1968 Publié par International text book

company, Scranton, Pennsylvania. Toutefois je dois noter que ces deux ouvrages n'offrent pas une étude de la valeur de cette technique comme telle. Ils réfèrent à des études au cours desquelles cette technique a été utilisée.

Je me sens démuni pour évaluer un inventaire biographique. Existe-t-il des services professionnels compétents à qui on pourrait confier l'élaboration d'un questionnaire destiné à composer un inventaire biographique?
Je ne connais pas un tel organisme. Peut-être qu'une façon de procéder serait d'obtenir une copie d'un instrument qui a déjà été utilisé comme celui de Super. Il y a aussi un travail fait par Ann Anastasi et un groupe de professeurs de l'U. de Fordham qui étudient l'inventaire biographique en relation avec le succès académique.
Pour la construction d'un inventaire, je pense à quelqu'un comme Romain Rousseau, professeur à la Faculté, qui s'intéresse à l'aspect psychométrique et qui a construit une échelle d'attitudes; c'est un homme à qui je ferais confiance pour un tel travail.
La construction et la validation d'un inventaire pourraient être une tâche assez captivante pour des gens qui connaissent les besoins du milieu et qui travailleraient à ramasser des items et feraient une analyse scientifique en passant par toutes les étapes: établir la constante, établir la validité prédictive et de construction, etc...

Si les qualités rogériennes semblent importantes à la relation d'aide, la mesure de ces qualités, en autant que cela puisse se faire, ne pourrait-elle pas entrer dans l'examen d'admission?
Cela ouvre des perspectives intéressantes. J'ai l'impression (ce n'est pas une opinion basée sur des faits) que la personne

qui s'avère vraiment authentique, capable d'acceptation et de communication aujourd'hui, le sera dans 2, 5 ou 10 ans. Je vois dans ces dispositions une plus grande permanence que dans certains traits comme le sentiment dépressif, par exemple.

Est-ce qu'on peut présumer que le bonhomme qui aujourd'hui n'est pas acceptant a de bonnes chances de ne pas l'être davantage demain? Encore, pourrait-on se baser sur les résultats d'une batterie de tests comme le Bills Index of Adjustment and Values, l'Echelle F pour identifier des individus qui vraiment sont trop marginaux pour entrer dans un type d'activité professionnelle où la relation interpersonnelle et l'aide individuelle deviennent des préoccupations majeures?
Je répondrais de la même façon que la question précédente. Si l'on veut simplifier beaucoup les choses, évidemment, on pourrait dire qu'il serait préférable d'accepter parmi les candidats qui se présentent, ceux qui ont développé davantage les qualités rogériennes mais ceci nous amène à la question suivante.

3. Pourrait-on dans un programme de formation de conseiller en enseignement prévoir des activités qui permettraient à un individu ayant un type de relation interpersonnelle de nature autoritaire, d'acquérir une disposition à la relation de type rogérien (congruence, empathie, acceptation inconditionnelle, etc.)?
Je pense qu'on touche ici l'aspect formation personnelle. Les qualités rogériennes comme la congruence, l'empathie, l'acceptation inconditionnelle, l'authenticité peuvent être développées pour peu qu'une personne ait la volonté de changer et une espèce de perméabilité à l'expérience. Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui peuvent partir presque "perdants", se développer beaucoup sur le plan personnel et arriver à être

des sujets prometteurs. S'il en était autrement, on pourrait se demander ce qu'on fait ici aux sciences de l'éducation. Ce qui arrive souvent, c'est qu'une personne a été amenée, à cause d'un milieu menaçant ou perçu comme tel, à se donner une façade; si une telle personne a l'occasion de vivre une expérience de relations humaines positives, si elle apprend par expérience qu'il existe des gens qu'elle peut rencontrer et avec qui elle peut avoir une relation authentique, je pense que c'est une expérience qui s'intègre chez elle et qui peut amener cette personne à modifier sa conception d'elle-même et des autres et à modifier le genre d'interaction qu'elle a avec les autres. Voilà pour l'authenticité. La même démarche peut être reprise pour l'acceptation inconditionnelle, la flexibilité, etc.

Est-ce qu'il existe des techniques pour développer des qualités rogériennes?
Je crois, que pour amener quelqu'un à développer chez lui les qualités rogériennes, il faut que le superviseur ou le conseiller les ait. Une bonne interaction superviseur-supervisé est un autre élément primordial. Et dans cette interaction, incidemment, il y a forcément enrichissement réciproque, à mon avis. Pour cette raison, chaque année il me semble que sur le plan humain, j'ai appris quelque chose en travaillant avec des étudiants, alors qu'on essaie de vivre d'une façon aussi authentique que possible dans nos interactions, en accord avec l'espèce d'entente qu'on fait au départ de travailler ensemble. J'ai des attentes qui recoupent pas mal les leurs; je m'attends de progresser sur le plan humain et même sur le plan professionnel un peu comme eux vont progresser. J'espère simplement leur apporter un peu plus parce que j'ai un peu moins de cheveux que la plupart d'entre eux et que j'ai peut-être lu quelques livres de plus qu'eux.

Serait-il souhaitable que le candidat à la maîtrise ait de l'expérience dans l'enseignement pour voir si ses relations avec les élèves reflètent les qualités rogériennes ou pour voir s'il a développé de telles qualités, la relation professeur-élève pouvant devenir dans une certaine mesure la relation superviseur-supervisé?
Je crois que oui. Une des expériences qu'il serait important de trouver dans le "background" biographique, c'est l'aspect communication qui est fondamental dans toute relation humaine, mais plus encore pour un professeur face à une classe à qui il essaie de transmettre certaines connaissances. Il a à réagir à des questions de clarification, mais il reste que s'il a de la difficulté à communiquer, il peut arriver très souvent que ceux qui ne comprennent pas ne demanderont pas de clarification, et resteront sur leur appétit.

En somme, le critère serait l'expérience dans l'enseignement mais il faudrait voir comment cette expérience s'est déroulée et, pour ce, il faudrait peut-être s'informer auprès de gens qui ont vu fonctionner l'individu dans l'école et qui auraient peut-être des indications à fournir à ceux qui ont à sanctionner l'admission d'un tel candidat?
Oui, mais pas par lettre de recommandation.

Peut-être via la perception qu'ont pu avoir les étudiants de ce bonhomme-là par le test PERPE?
Je vois là un critère d'importance; les étudiants ont une capacité de styliser leurs professeurs. Des "feedback" comme ça peuvent être assez riches comme critères pour déterminer si un individu est prometteur.

Mais il serait difficile d'attendre les résultats d'un test PERPE pour tous les candidats en liste dans un tel projet.
Peut-être pourrait-on attacher toutes ces dimensions à un ins-

trument d'évaluation?
C'est-à-dire qu'à l'intérieur des notices biographiques, il pourrait y avoir une partie remplie par celui qui a été le superviseur de cette personne-là ou le principal de l'école pour décrire son comportement en termes de "process et d'outcome" par des réponses à des questions bien spécifiques.

Est-ce que je t'interpréterais mal ou pousserais ta pensée dans des avenues qui ne sont pas logiquement reliées à ce que tu viens de dire en pensant:

1) qu'un des éléments d'acquisition ou de développement du petit potentiel de congruence, d'empathie, d'acceptation inconditionnelle de l'autre que des individus peuvent avoir dans un programme de maîtrise, pourrait dépendre d'une façon assez importante des relations que les étudiants (inscrits dans un programme de supervision) auraient avec les patrons, les titulaires de cours, (perception d'empathie, d'acceptation.....). Je crois comprendre que c'est un élément important.
2) Revenant en arrière, j'ai cru comprendre en parlant des activités de counseling et de relations humaines que de ce côté-là l'équipement conceptuel et les expériences concrètes vécues dans le cadre des activités comme celles-là pourraient faciliter l'acquisition de telles...

Ma réponse à ces deux questions est positive. J'ajouterai que lorsqu'on parle de supervision, c'est une expérience à la fois de développement professionnel et aussi de développement personnel selon moi.
Comme autre facteur de développement, je vois le climat général, non seulement les qualités des professeurs prises individuellement, mais la façon dont les professeurs peuvent s'accepter entre eux. Si, par exemple, les étudiants voient que les professeurs ne se sentent pas obligés de penser de la même façon mais qu'ils communiquent, le climat est très sain.

4. Est-ce qu'il existe des techniques d'entrevue qui auraient avantage à être étudiées et maîtrisées pour rendre optimales les rencontres superviseur-supervisé?

On a vu qu'être rogérien, c'était fondamentalement une question d'attitudes intégrées et d'empathie, d'authenticité, de congruence, d'acceptation inconditionnelle de l'autre...

Peut-être qu'une sensibilisation à certains moyens ou à certaines procédures ou techniques pour avoir une action plus efficace sur les autres peut aider. Comme technique d'entrevue on peut citer:

la clarification: c'est une intervention de l'interlocuteur pour lui permettre de rendre plus explicite, à lui et/ou à son interlocuteur, ce qui a été dit.

la reformulation: c'est une technique qui poursuit à peu près le même but que la précédente.

Le reflet: c'est peut-être la technique la plus typique de Rogers et la plus difficile à maîtriser. Lorsqu'on parle du reflet de sentiment, il y en a beaucoup qui vont faire des reflets à répétition qui sont justement des répétitions, qui ne sont pas des reflets. Chez le conseiller, le reflet de sentiment consiste à faire comprendre à l'autre qu'il a compris et qu'il peut ressentir avec lui ce qu'il ressent. Le reflet vise à sensibiliser l'autre à ce qu'il vit. Cela demande non seulement du vocabulaire mais aussi de sentir vraiment ce que l'autre ressent. On peut exprimer une véritable communication de sentiment dans nos propres mots ou encore dans une communication non verbale.

Il faudrait peut-être tenter de définir ce qu'est une relation d'aide efficace. Une relation humaine féconde, c'est d'aller avec quelqu'un d'une telle façon qu'il sente qu'il ne passe pas à travers une démarche tout seul mais qu'il est avec quelqu'un qui le respecte assez, qui a assez confiance en lui pour lui permettre de s'actualiser et de donner tout ce qu'il peut pour progresser.

Etre pour une personne un facteur de découverte, un encouragement à se dépasser, à s'actualiser, de qui elle s'est sentie respectée, par qui elle a pu sentir qu'elle avait des capacités, ou encore, aller avec la personne sans se subtituer à elle et sans jouer le rôle de spectateur passif, c'est cela avoir une relation d'aide efficace.

PARTIE IV

REPONSES AUX QUESTIONS TOUCHANT AIDE VS EVALUATION.

5. Comment concilier une évaluation qui puisse décider de l'accès ou du non-accès à une profession avec une relation d'aide de type rogérien qui vise essentiellement à favoriser la croissance continuelle dans la profession par une véritable relation d'égal à égal (collègue-collègue)?
Les "feedback" recueillis auprès des étudiants en orientation montrent que si on réussit à établir une relation de confiance, le spectre de l'évaluation est moins effrayant qu'on peut le croire.
Un sondage fait auprès des étudiants de la dernière promotion en orientation montre que les étudiants ne sont pas tellement en faveur d'un cloisonnement entre une 1ère relation d'aide et une relation d'aide impliquant une évaluation. Mon interprétation personnelle, c'est qu'il est difficile de séparer le développement personnel du développement professionnel, et je me dis qu'il est possible d'établir avec des stagiaires une communication assez dénuée de menace pour qu'ils en arrivent à se dire: "Si je m'aperçois que je ne fais pas le poids, je déciderai de prendre d'autres mesures pour augmenter ma compétence, me donner ce qui me manque, ou bien j'accepterai honnêtement mon échec".
Selon moi, il y deux points importants: c'est d'abord être capable d'établir avec le stagiaire une relation authentique et puis il faut que les stagiaires aient confiance dans une certaine compétence professionnelle de leur superviseur. Ces

deux conditions minimisent pas mal ce fameux problème de l'évaluation. Il conviendrait aussi de souligner que l'évaluation doit être graduelle et que les renforcements positifs doivent avoir leur place comme les renforcements négatifs, autrement, c'est une forme de biais. Il faut une espèce d'évaluation périodique pour permettre au supervisé de voir où il va; c'est aussi une belle occasion pour le superviseur de recueillir des "feedback" qui peuvent être précieux pour lui en rapport avec son propre développement personnel et professionnel.

La relation collègue-collègue de Cogan implique qu'on discute ensemble tout bonnement entre superviseur et supervisé, cela semblerait faciliter la relation d'aide...? Qu'il n'y ait pas de menace d'évaluation. Une menace d'évaluation n'aurait-elle pas pour effet d'amener l'imitation?
Dans le "setting" d'orientation, la relation n'est pas d'égal à égal; cela nous entraîne dans un autre domaine. Une expérience dans un contexte donné peut difficilement se transposer intégralement dans un autre contexte.
Peut-être que dans un "setting" comme celui-là, une formule mixte où un individu travaille à développer la formation personnelle sans fonction d'évaluation alors que la fonction d'évaluation est exercée par une autre personne pourrait s'avérer nécessaire.

6. En évaluation de type professionnel, pour un enseignant, doit-on se baser sur les progrès réalisés ou sur la masse des difficultés rencontrées, ou quoi?
Qu'on travaille à préparer un conseiller ou un superviseur, on prépare un professionnel qui doit être efficace. Le critère, selon ma conception, est l'efficacité face aux objectifs poursuivis. Pour un individu qui ne fait pas le poids

mais qui par contre a fait du progrès, je pense que le progrès fait peut servir à faire une recommandation à l'effet qu'il y aurait avantage pour cet individu à compléter son expérience avec de bonnes ou d'excellentes chances d'en arriver avec un peu de travail supplémentaire à être prêt.
Dans le cas de circonstances vraiment difficiles, il faut peut-être se rappeler que ce n'est pas l'"outcome" qui est sujet à l'évaluation mais plutôt les processus. De plus, il faut examiner dans quelle mesure le professionnel assume sa responsabilité, et fait en sorte que l'autre assume aussi la sienne.

Compte rendu de la rencontre du comité du programme

avec

Dr Bernard Lachance

Sujet: La technologie de l'enseignement

Date de la rencontre: 30 juin 1972

Précisions apportées par M. Lachance.

Technologie de l'enseignement: "C'est l'intégration et l'application des connaissances scientifiques et des décisions intuitives basées sur l'expérience dans le but d'organiser le développement des composantes du système de l'enseignement pour améliorer les situations d'apprentissage où interviennent les média".

Le rationnel, sous-jacent à cette définition, se situe au niveau de préoccupations qui "rejoignent l'emmagasinage et la transmission de connaissances".

Médium: "Tout support qui permet de véhiculer des connaissances et de l'information à la condition que ce support soit de nature différente de celui qui reçoit l'information".

Il est à noter que dans cette définition du médium, on ne considère pas l'humain.

Technologie: "C'est l'application des connaissances scientifiques pour résoudre des problèmes pratiques".

On tient compte des connaissances scientifiques sans toutefois ignorer les fruits de l'expérience qui "nous permet d'appliquer certaines données intuitives à la solution de problèmes pratiques". L'objectif majeur que poursuit la cellule "Technologie de l'Enseignement" est d' "améliorer l'apprentissage".

Question d'un participant: A l'Université Laval, quelle place occupe la Technologie de l'Enseignement?

Il y a quelques années, le matériel audio-visuel était éparpillé dans différentes facultés ou différents départements (Pédagogie, Médecine, Education Physique...). Notre première préoccu-

pation à la FSE fut de regrouper le matériel et d'assumer un rôle de service et prêt de matériel audio-visuel et ce, "exclusivement pour les Sciences de l'Education".

En tant que cellule, la Technologie de l'Enseignement se définit, aujourd'hui, en fonction de l'enseignement et de la recherche. Mais la cellule est aussi un "laboratoire de technologie appliquée à l'éducation" qui se définit en fonction d'installations particulières et d'équipement particulier". On y conserve un matériel et on y offre aussi un service de prêt.

La cellule "Technologie de l'Enseignement" offre des cours totalisant environ quarante-huit (48) crédits au niveau du Baccalauréat d'enseignement, de la Licence et de la Maîtrise.

Question d'un participant: Quels seraient les cours les plus propices à la formation de conseillers en enseignement?

Cela dépend du rôle joué par le conseiller en enseignement, des besoins qu'il a et de la formation antérieure qu'il a reçue

Si le conseiller en enseignement a besoin d'une connaissance générale portant sur certains moyens techniques, c'est peut-être le cours "Introduction aux techniques audio-visuelles qui lui sera le plus utile. Si, par contre, l'approche se veut plus théorique, c'est probablement le cours "Technologie appliquée à l'Education" qui s'avérera le plus rentable. Si le conseiller se préoccupe de problèmes plus philosophiques, c'est le cours "Technique, Parole et Technologie" qui répondra le mieux à ses attentes.

Le choix des cours dépend, selon M.Lachance, des besoins et préoccupations du superviseur d'enseignement et objectifs qu'il poursuit dans son rôle de conseiller.

Le cours "Introduction aux techniques audio-visuelles" donne une idée générale des diverses possibilités offertes par l'équipement technique et l'occasion d'utiliser cet équipement.

Les trois (3) niveaux de préoccupations de la cellule "Technologie de l'Enseignement.

a) Le niveau de la technique: La préoccupation à ce niveau est accessoire et il faudrait que l'étudiant s'en départisse le plus tôt possible. Par la manipulation,

des appareils l'étudiant acquiert une certaine connaissance technique mais il devra, le plus rapidement possible, se libérer ou se départir de ce rôle qu'on pourrait qualifier de superficiel: La cellule "Technologie de l'Enseignement" ne vise pas du tout à former des techniciens.

b) Le niveau de la méthodologie: Le conseiller en enseignement peut "guider l'utilisateur face aux moyens de se servir des techniques et le conseiller sur la préparation et l'exploitation du contenu par des activités dynamiques". De plus, il peut, dans son milieu, jouer le rôle d'animateur, d'agent de changement.

c) Le niveau de la conceptualisation: Le conseiller sera au courant des étapes à franchir et des préalables à rencontrer avant de produire un document audio-visuel. De plus, il pourra, dans son milieu, jouer un rôle de recherche au niveau de l'évaluation. "Trop souvent on se sert de l'audio-visuel sans qu'il y ait de suite à l'utilisation de ces nouveaux moyens. On prépare nos étudiants à pouvoir faire un certain type d'évaluation, à s'interroger sur l'efficacité de la méthode développée et à pouvoir recevoir un feedback de l'utilisateur".

QUESTIONS SPECIFIQUES.

Question 1: Jusqu'à quel point un superviseur de l'enseignement tel que défini par les objectifs généraux, devrait-il approfondir les techniques contemporaines de communication?

Dépendant du type de programme et des problèmes à solutionner, deux avenues sont possibles:

a) Une concentration secondaire qui pourrait se concevoir à même l'éventail des cours offerts par la cellule "Technologie de l'Enseignement" et selon les besoins du candidat.
b) La cellule peut intervenir au niveau d'un ou deux cours obligatoires si le superviseur a besoin de données fondamentales, théoriques dans le domaine de l'auto-apprentissage.

Au minimum, on devrait prévoir un cours d'introduction aux techniques audio-visuelles ou un stage. M. Lachance n'écarte pas la possibilité de développer un stage à l'intention des superviseurs de l'enseignement.

Toutefois, si l'on voulait compléter cette formation minimale, on pourrait y ajouter, selon les préoccupations individuelles, un laboratoire pratique.

Pour ceux qui veulent une concentration plus grande dans ce domaine, on pourrait ajouter, selon leurs besoins et leur orientation, des activités supplémentaires soit de type théorique, soit de type plus pratique.

Il y aurait toutefois un pré-requis: introduction aux techniques audio-visuelles.

Question d'un participant: A quel moment du programme devraient se situer les cours en technologie de l'enseignement?

"Ce ou ces cours devraient se situer au début du programme pour permettre aux étudiants de faire le transfert au niveau des autres cours". De plus, cela "permettrait un prolongnent des connaissances acquises en audio-visuel".

Question 2: Un tel superviseur doit-il maîtriser une ou plusieurs de ces techniques? Si oui, lesquelles de préférence?

Si le superviseur d'enseignement doit, au niveau des diverses techniques, avoir une connaissance suffisante pour encadrer l'utilisateur, il ne doit pas se spécialiser dans une technique en particulier (par exemple, l'enseignement assisté par ordinateur) car une spécialisation suppose un ensemble structuré de cours pré-requis.

Question 3: Ces activités en vue de se familiariser avec la technologie de l'enseignement sont-elles possibles sans pré-requis autres que la formation ordinaire des détenteurs de Brevet "A" ou de Baccalauréat d'enseignement?

Un Brevet "A" ou un Baccalauréat d'enseignement serait suffisant pour fonctionner à l'intérieur des cours de la cellule "Technologie de l'Enseignement". Certains cours exigent des pré-requis

tel "Enseignement séquentiel II" qui exige au préalable "Enseignement séquentiel I".

Pour la presque totalité des cours offerts par la cellule "Technologie de l'Enseignement", la préparation au niveau du Brevet "A" ou du Baccalauréat en Pédagogie est suffisante.

Question 4: Y a-t-il moyen d'équiper les superviseurs de l'enseignement de façon telle qu'ils contribuent à faire de l'école officielle quelque chose qui ressemblerait davantage (que présentement) à l'école "parallèle"?

Pour M. Lachance, "école parallèle" s'identifie à"apprendre avec plaisir". Ce qui fait la caractéristique de base de l' "école parallèle" c'est "la façon dont on se familiarise avec les moyens qu'elle utilise". Rien n'empêche l'école officielle de faire apprendre avec plaisir; on doit tenter de remplir le fossé qui sépare l' "école parallèle" de l'école officielle.

Question 5: Voyez-vous des possibilités d'intégrer les activités en technologie des communications à d'autres activités d'un programme de formation de superviseurs de l'enseignement (v.g. études de l'enseignement, de l'apprentissage, de la créativité, de la mesure, etc.) ou si ces activités seraient nécessairement isolées des autres activités du programme?

M. Lachance souhaite que l'intégration se fasse par l'établissement de liens beaucoup plus étroits entre les différentes cellules des Sciences de l'Education (didactique, Curriculum-Enseignement-Apprentissage, Mesure et évaluation,...) et la cellule "Technologie de l'Enseignement" car il est très difficile pour cette dernière de s'isoler à l'intérieur de la faculté.

L'audio-visuel fait appel à divers contenus qui pourraient être pris dans d'autres cours: détermination d'objectifs, mesure et évaluation, créativité. "Il faudrait peut-être en venir à ce qu'on développe, à la Faculté des Sciences de l'Education, l'enseignement par équipe".

L'intégration devrait se faire au niveau de la mise en application. Tout étudiant des Sciences de l'Education devrait suivre

un cours d'introduction aux techniques audio-visuelles, cours donné par le "Laboratoire de Technologie appliquée à l'Education", et par la suite, resterait au professeur d'une didactique en particulier la possibilité d'intégrer les connaissances acquises à son cours.

Question 6: Considérez-vous les activités en technologie des communications comme obligatoires ou comme libres, en fonction des objectifs généraux du programme?

Face aux objectifs poursuivis dans le programme, il semble très difficile que l'initiation aux techniques audio-visuelles soit laissée à la discrétion de chaque étudiant.

On ne peut, de nos jours, ignorer l'apport des techniques audio-visuelles au domaine de l'apprentissage. Pour M. Lachance, il est inconcevable qu'un étudiant des Sciences de l'Education puisse obtenir un diplôme d'enseignement sans être passé par le "Laboratoire de Technologie appliquée à l'Education".

Il en va de même pour le conseiller en enseignement. Un des objectifs généraux souligne que ce conseiller devra "se familiariser avec les techniques et modes de communication et être capable de les utiliser efficacement pour la solution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage et de problèmes de supervision d'enseignement".[1]

Question 7: Y aurait-il des possibilités pour des candidats qui le désireraient, d'approfondir davantage le domaine de la technologie des communications?

Oui et ce très facilement à l'aide des cours offerts par la cellule "Technologie de l'Enseignement". A partir de l'éventail des cours offerts par la cellule, l'étudiant pourra approfondir le ou les domaines de la technologie qui l'intéressent plus particulièrement.

C.D., J.Bl.

---

1. LES OBJECTIFS GENERAUX DU PROGRAMME DE MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION OPTION: SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT. Texte préparé par Gilles Dussault et les 12 participants au séminaire "Recherche et développement

Compte rendu de la rencontre du comité du programme

avec

Gérard Scallon

Sujet: La Mesure /et/ l'évaluation

Date de la rencontre: 3 juillet 1972

QUESTIONS SPECIFIQUES

LES FONCTIONS DU CONSEILLER EN ENSEIGNEMENT

A la demande du consultant, les membres du séminaire identifièrent des tâches en relation avec la mesure qu'aurait à accomplir le conseiller en enseignement. Elles peuvent être définies de cette façon:

- répondant du système de probation pendant et à la fin de la période de probation;

- répondant du stagiaire auprès de l'institution pendant et à la fin des stages;

- auto-évaluation de sa propre activité professionnelle.

D'autres précisions furent fournies relativement au rôle de superviseur; elles peuvent être résumées de cette façon. Dans une relation interpersonnelle de type rogérien, le conseiller devrait aider le supervisé à:

- formuler des objectifs;

- faire appel à divers processus d'apprentissage;

- utiliser la technologie de l'enseignement;

- exploiter diverses stratégies d'enseignement.

L'UTILITE D'UN COURS SUR LA MESURE

Un cours portant sur la mesure est absolument nécessaire, car le superviseur agit en tant qu'agent d'apprentissage. Toutefois, une question importante surgit: quel genre de mesure intéresse cette clientèle? Il semble que le comportement du supervisé fasse plus l'objet de cette mesure que celui de l'élève.

Cependant le terme mesure pour plusieurs, est vague; il peut aussi bien s'adresser à la formulation des objectifs qu'à l'observation ou à l'évaluation.

Quant au consultant, il fait une nette distinction entre mesure et évaluation. La mesure étant la cueillette des résultats et l'évaluation étant l'interprétation que l'on peut faire de ces résultats ou le jugement que l'on peut porter sur ces résultats en se référant à divers types de critères.

A PROPOS DES TECHNIQUES D'EVALUATION OU DES GENRES DE MESURE

Le consultant signale qu'il n'y a pas à son sens, de techniques d'évaluation définies comme un ensemble structuré de procédés pour mesurer l'apprentissage. Il convient plutôt de parler de mode de pensée ou de philosophie par rapport à cette question. La façon la plus courante actuellement de traiter l'évaluation, consiste à l'envisager selon des critères bien définis. C'est ce que l'on appelle, l'évaluation basée sur les critères. Pour bien saisir cette notion, on peut voir en quoi elle diffère de la notion traditionnelle de l'évaluation basée sur les normes.

L'EVALUATION BASEE SUR LES CRITERES

Dans cette méthode, les critères sont définis en tant que tâches précises et hiérarchisées. Elles deviennent les objectifs à atteindre et servant de niveaux pour déterminer le degré d'excellence de l'individu.

Ce genre d'évaluation répond bien aux exigences de l'apprentissage. Il devient un moyen de diagnostic et favorise le réajustement des stratégies de l'enseignant (formative évaluation).

L'EVALUATION BASEE SUR LES NORMES

Lans ce genre d'évaluation, il est moins nécessaire d'avoir des objectifs spécifiques et hiérarchisés. La performance de l'étudiant est considérée en fonction des réussites des membres du groupe. Ces normes sont modelées généralement selon la distribution de la courbe normale.

Cette évaluation est utile dans des cas de sélection, des études de prédiction ou de corrélation (summative évaluation).

NECESSITE DE CES DEUX METHODES

Bien que l'évaluation basée sur les critères présente des avantages certains pour favoriser l'apprentissage et déterminer la valeur réelle et absolue d'une personne sur un sujet donnée, il ne faut pas pour autant se priver des services que peut rendre la méthode basée sur les normes. Le choix de la méthode de mesure doit être déterminé par les objectifs à atteindre.

L'utilisation de l'évaluation basée sur les critères, nécessite la détermination et la hiérarchisation des tâches que doit accomplir un enseignant. Ce travail devrait faire l'objet de recherches importantes si nous voulons utiliser cette méthode judicieusement.

LA MESURE DE LA PERSONNALITE

Selon le consultant, le construit hypothétique qui est derrière certaines théories de la personnalité, ne permet pas une approche basée sur les critères absolus. Pour illustrer sa pensée, il réfère à deux façons de considérer la mesure de l'intelligence.

L'approche piagiatienne de l'intelligence repose sur les critères rencontrés en termes de performance absolue, ce qui détermine le niveau de l'individu. Cette façon est très différente de la tendance américaine que l'on pourrait illustrer en se servant du modèle de Guilford où on mesure l'intelligence comme étant un trait généralisable à une foule de situations variées. Le nombre de questions est utilisé pour s'assurer que tout ce que l'on observe au sujet d'un trait réprésentatif est stable.

Le consultant souligne qu'il en est de même pour la personnalité. Il semble impossible pour le moment d'établir une échelle de critères hiérarchisés relatifs à la personnalité qui servirait de mesure de personnalité basée sur des critères. Ce genre de méthode est cependant appliquée à la mesure des attitudes.

LE SUPERVISEUR ET L'EVALUATION BASEE SUR LES CRITERES

L'identification des tâches du conseiller, en tant qu'agent d'apprentissage, fait bien ressortir la nécessité de lui donner une formation dominante de type "évaluation sur les critères". Il semble bien que l'identification des objectifs et leur formulation en termes de comportements spécifiques soient l'affaire des spécialistes. Toutefois, le peu de spécialistes sur ces questions et l'état actuel des curriculums et programmes, ne laissent pas présager que cette situation changera d'ici quelques années. Les banques d'objectifs spécifiques offrant des alternatives aux enseignants ne sont pas pour demain! Entre temps, il est réaliste de penser qu'un superviseur de l'enseignement est peut être l'individu le mieux placé pour aider l'enseignant ou le supervisé à identifier des objectifs généraux, à formuler des objectifs spécifiques qui y correspondent, à trouver les moyens de les atteindre et à évaluer son action. Cette approche, humanisée par une relation d'aide, serait désirable dans un programme qui vise à aider un supervisé à se développer sur le plan professionnel.

Il n'appartient pas à une école de formation d'éliminer un

pourcentage des candidats pour éviter qu'une carrière soit surchargée. Cette responsabilité est du ressort des organismes professionnels et ne devrait en aucun cas intervenir dans un programme qui vise à favoriser l'atteinte d'un degré de compétence.

EVALUATION DES RELATIONS MAITRE-ELEVES

Interrogé au sujet du test PERPE, à l'occasion d'un thème traitant de l'évaluation des relations maîtres-élèves, le consultant fait les remarques suivantes:

- ce test ne présente pas de dimensions qui traitent de l'atteinte des objectifs poursuivis ou des conséquences de l'enseignement, soit "ce que les étudiants peuvent faire après, qu'ils n'étaient pas capables de faire avant";

- la mesure de satisfaction touche les points d'intérêt des étudiants;

- je n'ai pas trouvé de données sur la stabilité de l'instrument;

- l'instrument peut être diagnostic mais n'est pas prescriptif;

- passé en fin d'année, ce test ne peut être utilisé comme moyen de feedback dans un processus de formation;

- le danger de contamination (intérêt que provoque une matière, caractéristiques de l'enseignant, etc.) en fait un instrument peu utilisable en probation;

- le PERPE pourrait devenir un instrument intéressant de feedback en autant qu'il puisse être utilisé périodiquement, soit environ à trois reprises pendant la période des stages ou de probation;

- la plupart des comportements décrits peuvent être objet d'entraînement et pourraient fort bien être des objectifs spécifiques à poursuivre.

DOMAINES DE MESURES QUI INTERESSENT LE SUPERVISEUR

Il semble important d'entraîner le superviseur à utiliser certains systèmes existants pour mesurer:

- le comportement pédagogique (maîtrise de techniques d'observation du comportement pédagogique);

- la psychométrie (mesure de personnalité, d'attitudes des interactions, des perceptions, des valeurs, interprétations des tests tel que PERPE);

- l'identification, la formulation et la mesure des objectifs;

Chacun de ces trois points devrait faire l'objet d'un entraînement spécifique. De plus, il faudrait favoriser la tenue d'un séminaire de supervision et des travaux de recherche afin de porter simultanément attention à chacun de ces éléments.

LES ELEMENTS NOUVEAUX A AJOUTER

Il semble nécessaire d'ajouter aux préoccupations de ce curriculum, l'habileté à identifier et à formuler des objectifs, en s'inspirant principalement de Gagné. Pour ce qui est de la psychométrie, la formation devrait être orientée vers les moyens de transformer et d'interpréter les résultats de tests tel que le PERPE. La construction, la validation et la standardisation des instruments ne devraient pas faire l'objet d'un tel programme.

TEMPS RESERVE A LA MESURE

Chacun des trois (3) éléments de la mesure auxquels devrait s'intéresser le superviseur soit, la détermination des objectifs, l'observation du comportement pédagogique, l'étude de la psychométrie, devrait faire l'objet de trois (3) crédits chacun à moins, que l'étudiant soit déjà initié à la maîtrise de ces instruments

au niveau sous-gradué. D'autre part, un séminaire de supervision de l'enseignement de type intégration nécessiterait trois (3) crédits, de même qu'un séminaire de type recherche en relation avec ces trois (3) éléments.

QUESTIONS GENERALES

L'ACCUEIL DES FUTURS SUPERVISEURS DANS LE SECTEUR DE LA MESURE

Cette intégration ne pose aucun problème. Un programme de maîtrise doit tenir compte des besoins de la clientèle. Pour être bien certains de réaliser cet objectif, nous laissons les étudiants déterminer les besoins. Enfin, nous pensons que la mesure et l'évaluation ne se font pas dans l'abstrait; elles doivent être au service de questions concrètes à solutionner.

J. Br.

Compte rendu de la rencontre du comité du programme

avec

Marcel Robert

Sujet: Les changements en milieu scolaire

Date de la rencontre: 3 juillet 1972

D'abord interrogé sur l'utilité, pour un superviseur, de l'enseignement, d'un cours sur les changements en milieu scolaire, M. Robert a répondu en nous rappelant qu'un des objectifs visés par notre programme démontrait l'utilité d'un tel cours:

> "S'adressant particulièrement aux maîtres de stage et aux répondants du système de probation des enseignants, les études de ce programme visent à aider le futur conseiller en enseignement, qui a déjà une bonne connaissance de la discipline qu'il enseigne, à:
> - développer une attitude positive à l'égard du changement en milieu scolaire pour l'amener à mieux visualiser son rôle et à s'exercer à une activité efficace dans l'implantation des innovations dans son milieu professionnel." (1)

S'inspirant ensuite de cet objectif, M. Robert a décidé de traiter d'abord de deux points particuliers:

a) Le cours;
b) l'attitude positive à l'égard de ...

---

(1) Dussault, Gilles et les 12 participants au séminaire "Recherche et développement", les objectifs généraux du programme de maîtrise en sciences de l'Education, 16-17 juin 72.

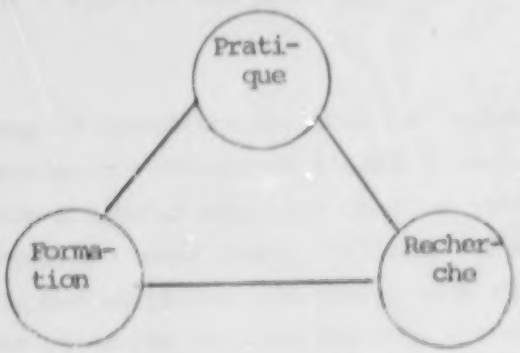
Dans la majorité du texte qui suit, nous rapportons textuellement les paroles de M. Robert.

a) Cours

"Je ne suis pas sûr du tout qu'il s'agisse de faire un cours pour répondre à des besoins comme ceux-là. Je pense que le changement, c'est quelque chose qui se vit, qu'on transporte avec soi." (1)
QUESTION: "Doit-on étudier uniquement des problèmes théoriques ou partir de problèmes pratiques concernant le changement?"

L'Université n'a pas su, dans la plupart de ses facultés, relever ce défi: rapetisser l'écart qui sépare la théorie de la pratique. Un des grands efforts que doivent faire l'Université, la faculté, chacun des professeurs et la profession enseignante en général, c'est d'essayer de diminuer cet écart qui existe entre la théorie et la pratique. Je ne pense pas qu'on doive opter tout de suite pour la formule de cours. Il est nécessaire qu'il y ait entraînement, "training" spécifique".

Dans tout domaine professionnel, trois choses doivent être en interaction: la formation, la pratique et la recherche.



Sauf dans quelques sphères, le milieu universitaire postule que la formation qu'il donne correspond aux meilleures connaissances scientifiques. Cependant, rien ne prouve que la formation donnée correspond à la racherche scientifique existante (c'est un postulat...).

Le gros problème, c'est celui de la pratique. Vis-à-vis de celle-ci, l'Université a la conception suivante: du moment qu'ils sont formés, les gens vont appliquer automatiquement les connaissances assurées pendant la période de formation. C'est une grande

erreur que d'oublier l'expertise.

Un problème existe aussi au niveau de la relation qui doit exister entre la recherche et la pratique: quelles sont les recherches qui puisent leurs problèmes dans la pratique? Beaucoup de recherches portent sur des problèmes dénués de toute réalité.

b) Attitude positive à l'égard de...

QUESTION: "Doit-on envisager des aspects du changement uniquement sous le plan des attitudes?"

---

(1) Sauf indication contraire, tous les textes entre guillemets, dans ce compte-rendu, sont des paroles du Dr Robert.

"Je pense que la grande erreur dans le passé, vis-à-vis du changement, a été de croire que le changement était d'abord un changement d'attitude. On a cru très souvent que si l'on parvenait à faire changer l'attitude des gens, on parvenait à faire changer le milieu."

"Beaucoup de chercheurs ont fait des recherches sur les attitudes des enseignants concernant l'audio-visuel et peu d'entre eux ont trouvé des attitudes négatives chez ces enseignants. Cependant, allez voir combien d'enseignants utilisent les moyens audio-visuels. On peut avoir des attitudes très positives à l'endroit d'outils et d'instruments et ne pas utiliser ces outils et ces instruments, ou ne pas faire de changement dans son comportement régulier professionnel, même avec des attitudes positives."

"Je pense qu'il faut aller plus loin et développer comme c'est le cas chez tous les professionnels, un bagage d'habiletés conceptuelles et techniques. Il ne faut pas se gêner pour le dire: un professionnel, c'est un gars qui a un bagage d'habiletés conceptuelles et techniques ou technologiques. Et ceci, je pense, s'ex-

erce aussi bien vis-à-vis des problèmes de changement que de ceux d'apprentissage en général: un enseignant peut avoir des attitudes positives vis-à-vis des théories de l'apprentissage et ne pas en utiliser une seule."

"Je pense qu'en réglant la question d'ouverture d'esprit, d'attitude positive, on ne franchit même pas le cap du changement des attitudes parce qu'on ne place pas les gens dans une situation qui pourrait les amener à changer leur comportement, leur habileté. Quand on change le comportement, l'habileté, c'est à ce moment que l'attitude change habituellement, l'habitude qu'on a dans les tripes, pas celle qu'on a dans l'esprit, dans l'imagination ou dans la bonne réponse qu'on doit donner à quelqu'un. Dans les nombreuses études qui ont été faites sur les préjugés et la ségrégation raciale, par exemple, l'on s'aperçoit que les gens ont des attitudes positives jusqu'à ce qu'ils soient touchés par la question."

EN RESUME: il faut qu'il y ait un ENTRAINEMENT et que celui-ci dépasse le cadre de l'objectif "changement d'attitude."

QUESTIONS: "Quels sont les "targets" ou types de changements visés par cet entraînement?"

"Dans votre programme, on parle de conseillers, c'est-à-dire de personnes qui doivent amener des probanistes, des stagiaires ou des enseignants à mieux enseigner (d'où enseignement de la part du superviseur et apprentissage de la part des supervisés). Une analogie pourrait s'établir entre les processus d'apprentissage, d'une part, et le changement, d'autre part. Les deux sont des processus, les deux aboutissent à des résultats ("output"). Dans les deux cas, de plus, on peut viser des objectifs spécifiques, donc des points à changer puisqu'essentiellement l'apprentissage a un changement comme "output"-, mais en réalité utiliser un processus tel que le changement réalisé n'est pas du tout celui que l'on visait."

"En réalité, l'objectif premier du système scolaire, comme de

toute entreprise scolaire d'ailleurs, c'est le changement: l'enseignant, dans sa classe, vise à changer le bagage de connaissances, d'habiletés, de comportements et d'attitudes de l'étudiant selon des objectifs que la société valorise."

Approche "systémique"

"Etudier le problème du changement sous l'angle même du changement, pas uniquement du changement que constitue l'apprentissage, c'est aussi apprendre un processus: comment on procède pour réaliser tel objectif d'apprentissage. C'est un domaine d'expertise où vous vous êtes exercés depuis bon nombre de mois: comment vous, en tant qu'éléments du système, allez-vous vous comporter en interaction avec une foule d'autres éléments? Il y a beaucoup d'autres forces à évaluer à l'intérieur de ce processus: on doit donc valoriser une vue "systémique" de l'enseignement et un rôle de l'enseignant qui est de faire de la planification, d'essayer d'implanter des actions, et ce en interaction avec d'autres éléments du système."

"Dans ce cadre, l'enseignant, s'il est quelqu'un qui planifie une foule d'éléments en interaction afin d'atteindre des objectifs prédéterminés, en plus d'être spécialiste de sa discipline, doit être capable de visualiser d'autres systèmes que son système d'enseignement: il y a beaucoup de choses qui échappent au contrôle de l'enseignant qui essaie de planifier son système d'enseignement; l'enseignant doit avoir la notion précise des éléments des autres systèmes qui peuvent changer le comportement des éléments de son système d'enseignement (exemple: les valeurs des étudiants constituent des éléments importants)."

CONCLUSION

"Ce qu'il faut étudier dans les phénomènes de changement, ce sont les phénomènes permanents. Les changements ne restent pas, mais la façon d'y faire (processus) est permanente. La chose importante à acquérir pendant un cours sur le changement, c'est l'HABILETE à opérer le phénomène de changement, non à être habile à changer plusieurs choses."

Quelques jugements intéressants portés au cours des réponses aux questions des étudiants

1.- a) Au Québec, on règle souvent des problèmes de fond au moyen de changements de structure;
b) ces changements de structure reposent la plupart du temps sur des postulats... qui demeurent des postulats.

2.- On a souvent tort de mettre en branle le processus de changement dans l'intention de favoriser la "naissance" d'attitudes positives qui existent déjà chez les individus.

3.- Le changement d'attitude se fait souvent dans le vide: on prépare des individus à se préparer, on leur fixe des objectifs sans les munir de moyens adéquats pour les atteindre, on les farcit de notions mais sans expertises.

4.- Conséquence de 2 et 3: l'attitude positive étant renforcée (2) ou née (3), elle ne peut par la suite trouver un champ d'actualisation; une attitude sans habileté amène la frustration, et celle-ci amène parfois le blocage.

5.- Les personnes les plus habiles à provoquer des changements sont celles qui possèdent des habiletés techniques.

6.- Les changements les plus valables sont ceux qui originent de la personne même et qui la rendent capable de faire face à des problèmes pratiques.

7.- On a toujours eu une conception monolithique de la formation du maître: une série impressionnante, sinon écrasante, de rôles et de fonctions (à côté de tout ça, aucune habileté, aucun outil pour y faire face).

8.- Le superviseur n'est pas un évaluateur: il doit aider le supervisé à s'évaluer à partir de critères précis.

Rôles du superviseur dans le processus de changement

On peut définir ce processus en disant que c'est une approche rationnelle de résolution de problèmes.

Phases du processus

1.- Etablir une relation avec le milieu.

2.- Etablir un diagnostic.

3.- Recueillir ou inventorier les ressources.

4.- Faire le choix d'une solution.

5.- Implanter la solution (ceci suppose l'acceptation par les gens du milieu).

6.- Développer le "self-renewal" ou capacité pour le système de continuer à se développer par lui-même.

Le rôle du superviseur est d'amener le supervisé à jouer un rôle semblable au sien: le rôle de chacun porte sur le processus de changement et se réalise par le changement. Etre superviseur, c'est un peu transposer son rôle d'enseignant.

L'action du maître

"Il est celui qui essaie de planifier, de faire la gestion, l'implantation et l'évaluation d'un système d'instruction qui lui permet d'atteindre certains objectifs."

"Son action l'oblige à faire face à des problèmes réels, à entrer en relation avec quelqu'un qu'il doit aider à solutionner des problèmes, à en faire le diagnostic, à essayer de découvrir une solution possible à partir d'éléments faisant partie d'alternatives, à faire le choix de la meilleure alternative, à l'implanter, à l'évaluer, ... et ce cycle recommence."

"C'est le cycle qu'on retrouve en apprentissage, c'est l'enseignement conçu comme prise de décisions, c'est le changement planifié selon une approche "systémique"."

"En définitive, c'est une approche rationnelle au problème de la résolution de problèmes. L'étude de cette approche constitue un microcosme de l'étude du changement; le système d'apprentissage n'est pas un système fermé: il entre en interaction avec d'autres systèmes."

Question d'un participant: "Vous avez ouvert une porte qui n'est peut-être pas nouvelle mais qui est stratégique pour nous. Dans la conjecture actuelle, référence à un problème pratique pour demain, vous avez dit tout à l'heure qu'il devrait y avoir des superviseurs, mais vous dites qu'il y en a actuellement dans la formule des spécialistes. Est-ce que, dans notre programme, on pourrait apporter quelque chose qui aiderait le superviseur à être plus ouvert à ces ressources-là?"

Réponse du consultant: "Je n'ai pas la connaissance parfaite de tout ce qui s'est fait dans le programme mais je crois qu'un programme comme celui-là est peut-être le programme qui est le plus "comprehensive", qui doit avoir le plus d'étendue parce que, essentiellement, le gars qui va sauver le système scolaire -s'il doit être sauvé- ou l'améliorer s'il peut être amélioré ou s'il est améliorable, c'est justement le superviseur de l'enseignement. Ce n'est pas une affirmation que je fais pour les besoins de la cause; je l'ai faite il y a deux ans sur un papier qui n'a pas été lu. Ce papier disait que les sphères où l'on doit particulièrement former les gens, nous, c'est du côté de l'expertise en matière pédagogique. Tout ce qui est nécessaire pour faire un processus d'apprentissage véritable et efficace: ça veut dire avec toutes les expertises spécifiques qu'on peut retrouver aussi bien pour établir une relation avec quelqu'un, pour faire un diagnostic, pour évaluer, pour faire l'inventaire des ressources qui existent, évaluer les alternatives pour choisir une solution

et l'implanter, etc. Je pense que, de ce côté-là, un programme comme le vôtre est le type de programme qui doit ouvrir le plus d'avenues possible parce que c'est vous qui êtes les plus proches du changement qui doit toucher l'étudiant: ce n'est pas le principal, le coordonnateur de l'enseignement ou le directeur général, mais le superviseur parce que plus près de l'enseignant.

"Je pense que, dans un programme comme celui-là, sans être des spécialistes en programme, en évaluation, dans le domaine de la technologie, etc., vous devez avoir quand même suffisamment de ressources personnelles et de potentiel pour connaître quelles sont les ressources qui existent dans les secteurs suivants:

a) les personnes
b) les agences
c) les publications
d) les types de technologies humaines qu'on peut implanter ou utiliser pour améliorer les habiletés des gens avec lesquels vous entrez en contact dans le milieu scolaire.

Essentiellement, c'est que vous soyez capables de tirer les tiroirs."

Question d'un participant: "Entrevoyez-vous une fonction bien précise pour un tel superviseur? Est-ce un bonhomme qui va étudier à ses frais, enseigner à temps plein et faire du bénévolat et du zèle en dehors de ses heures de classe?"

Réponse du consultant: "Un des défis qui a toujours été attaché à l'enseignement universitaire ou à la formation des gens dans le domaine de l'éducation, c'est la non coïncidence entre le type de préparation qu'on faisait et l'attente qu'on avait dans le milieu vis-à-vis cette personne-là. Quand on n'a pas placé de barrière devant un gars pour l'empêcher de jouer son rôle, on n'a pas tout au moins fait quelque chose pour le lui faciliter. Il est sûr que l'action du maître qui est superviseur de l'enseignement n'en est pas une qui vient de son initiative personnelle: elle doit avoir des formes organisationnelles. Et lors-

qu'on parle de ressources, je pense que ça doit prendre des formes de mécanismes institutionnalisés: système de fiches, laboratoire, endroits physiques où l'on est capable de cataloguer, d'inventorier, de reviser, de critiquer ce qui existe comme ressources. Ceci n'existe pas uniquement dans la tête du superviseur; ça prend des formes concrètes qui ont des contraintes organisationnelles et des prolongements dans une école et dans un système scolaire."

"Pour avoir une approche réaliste du côté de la formation des gens ici à l'Université, on doit prévoir même ces éléments, sans quoi les rôles pour lesquels on prépare ne s'intègreront jamais dans le milieu. Et c'est peut-être un des gros défis à relever dans le domaine du changement. Ca prend beaucoup d'années dans le milieu pour expliciter les choses qui existent, qui semblent vouloir exister ou qui sont vécues; alors, imaginons combien de temps il faudrait si on ne prévoyait pas comment inscrire, dans les structures formelles, les mécanismes nouveaux pour permettre au nouveau d'entrer dans le système. Par exemple: un laboratoire de manipulation, de catalogage, d'étude de ressources que nous avons dans différents domaines."

"Est-ce que ce n'est pas déjà dans la tête du responsable de matière? Quelles sont les formes institutionnalisées qu'on peut rencontrer dans les milieux scolaires du côté des ressources? Et ce n'est pas nouveau. D'ailleurs, regardez ici à l'Université. On a un laboratoire d'administration et de supervision: il y a des classeurs dedans. Il y a des laboratoires en psychologie: à moins que je ne me trompe, il y a des tables, des chaises et des classeurs dedans. Ici c'est un laboratoire d'enseignement et de supervision... (une voix continue: on a en plus des boîtes de carton sur nos classeurs). Vous avez quand même là une réalité qui est grave."

"Si vous regardez la profession médicale, vous voyez que les médecins ont des prolongements institutionnalisés, des mécanismes à la mesure de leur action professionnelle. C'est tellement vrai, et c'est admis, que le chirurgien après avoir pris son petit déjeu-

ner se dirige vers le lieu de son action apportant seulement le nécessaire à remplir pleinement sa fonction, c'est-à-dire sa compétence professionnelle. Sur les lieux, il sera soutenu, aidé, complété par une batterie de ressources, de moyens, d'aide humaine et technique que personne ne lui conteste: instruments, équipement, personnel de soutien, etc.; en un mot, tout le "kit" nécessaire à son travail professionnel."

"Du côté de l'enseignement, qu'est-ce qu'on retrouve? Ca prend des surhommes pour s'y engager, mais dans la conjoncture actuelle c'est sûrement une voie qu'on doit explorer."

Question d'un participant: "Vous comparez toujours les enseignants avec les médecins, la comparaison est-elle justifiable?"

Réponse du consultant: "Elle n'est pas exacte parce qu'on peut dire qu'ils sont des professionnels et que notre groupe constitue un organisme para-professionnel, quoique bien des facettes de notre rôle ont très souvent des origines et des valeurs professionnelles. Des restrictions s'imposent du côté:

a) de l'autonomie des professeurs,
b) de la détermination préalable de la clientèle,
c) des heures d'exercice de la profession,
d) du genre de traitement à donner,
e) des méthodes d'enseignement."

"Les médecins, quoique souffrant de certaines contraintes, ont des ressources qui permettent de poser un acte autonome. C'est-à-dire qu'ils posent un acte dans lequel il n'y a pas autant de contraintes organisationnelles et bureaucratiques qu'on peut en trouver dans l'enseignement. On ne doit pas trop élaborer de ce côté mais, si j'en parle, c'est tout simplement pour les prendre en exemple pour leur façon d'avoir développé les compétences complémentaires qui les secondent dans leur action mais qui sont absentes dans le domaine de l'éducation."

Question du participant: "Est-ce vrai qu'avec un tel programme on vise à former des enseignants tout court, du moins des généralistes capables de déceler les sources d'aide et de s'y référer, mais non des spécialistes complets dans les domaines suivants: audio-visuel, curriculum, counseling, mesure, psychologie de l'apprentissage, technologie de l'enseignement, enseignologie du comportement verbal, etc.?"

Réponse du consultant: "La chose que je peux quand même dire, quoique le milieu a une certaine réticence, c'est peut-être vrai que ce que vous faites ici, c'est de former de bons enseignants dans le sens professionnel et que finalement ce que nous avons là n'est pas différent de ce que nous avons dans le milieu. Justement c'est différent! La majorité des enseignants n'ont pas eu un programme comme le vôtre pour se préparer. C'est déjà un élément suffisant de dissonance pour les gens qui sont dans le milieu."

Opinion d'un participant: "Je ne pense pas, selon le sondage effectué par les gens qui vous entourent, qu'il y ait eu des réticences quant à l'excellence du programme des superviseurs de l'enseignement et qu'à peu près personne ne l'a considéré comme une menace."

Précisions du consultant: "La dissonance que je mentionne n'est pas forcément une menace; par une constatation peut-être terre à terre, j'en parle comme une preuve de la volonté d'introduire dans le système une nouvelle forme de maîtres plus valables et mieux préparés. Ca n'apporte pas forcément des résistances mais ça justifie encore plus l'avantage de l'approche qui est vôtre, c'est-à-dire un programme de préparation qui vise essentiellement à préparer un enseignant et non pas un superviseur de "je ne sais pas quoi" comme cela a été le cas dans la majorité des programmes de supervision d'ici et de bien d'autres milieux. Exemple récent rencontré ici dans notre milieu universitaire: un doctorat en enseignement "de quoi", l'enseignement ne l'in-

téresse pas! ..."

Opinion d'un participant: "Les directeurs consultés voudraient quand même parler le même langage que les jeunes qui sortent des universités. Eux ne parlent pas un même vocabulaire et, d'une certaine façon, ça les frustre."

Réaction du consultant: "Ils sont peut-être justifiés de vouloir parler le même langage mais qui doit changer son langage? Je ne suis pas sûr que ce soit forcément les nouveaux entrés dans le système. Si le directeur n'est pas uniquement un gérant de "building", il doit connaître le vocabulaire et la terminologie propres à l'éducation. C'est pour cela que, depuis toujours, on exigeait que les directeurs soient d'anciens professeurs rompus aux choses de l'éducation mais non des spécialistes en relations industrielles, en administration, etc. Sinon qu'ils utilisent le recyclage pour connaître le langage de la profession."

Question d'un participant: "Existe-t-il des recherches ou études qui pourraient déjà éclairer l'action du superviseur?"

Réponse du consultant: "Je ne peux vous citer des choses précises autres qu'un projet gigantesque, trop gigantesque pour aboutir à des résultats, lequel projet a été élaboré par l'institut "National Training Laboratory of Washington" et qui se nomme "Cogat". C'est une entreprise mixte, formée de représentants du milieu scolaire, des commissions scolaires, des universités, formation qui a tenté d'aborder le changement en milieu scolaire en partant du diagnostic des étudiants. Ce projet s'occupe d'une foule de variables comme: attitudes et comportements des étudiants, leurs réactions à l'endroit des professeurs, climat de l'école, l'aspect parents-élèves-école, l'influence des administrateurs, le "leadership" du principal, etc. En un mot, toucher le problème du changement en le partant de la classe."

Question no 5: S'il doit y avoir des cours sur les théories du changement, doivent-ils se borner à l'aspect théorique de sa problématique ou inclure des activités concrètes se référant aux problèmes rencontrés par le superviseur dans son milieu?

Réponse du consultant: "On a souvent étudié le changement dans le vague. Dans le passé, on a peut-être trop fait de ces choses-là; c'est dû, jusqu'à un certain point, au type d'approche qu'utilise l'Université dans son enseignement. Il faut jeter un coup d'oeil sur la prolifération des organismes privés qui jouent un rôle de consultants, de ressources pour le milieu scolaire. Ces gens-là vont dans le milieu et essaient de trouver solution aux problèmes réels qu'on y rencontre. Ces organismes oeuvrent hors des cadres universitaires même si une bonne partie de ces gens sont des personnes qui enseignent encore à l'Université."

"Pourquoi cela arrive-t-il? C'est parce que l'Université oublie un besoin. Même si on a défini la faculté comme devant faire l'application des connaissances, on ne l'a quand même pas inscrit dans des structures qui auraient pu la rendre fonctionnelle. Les gens qui sont en train d'envahir le champ d'application pratique des connaissances suppléent à cette carence universitaire au niveau du développement. Allons-nous leur laisser le champ libre ou devons-nous entrer en compétition avec eux?"

Question d'un participant: "Voulez-vous donner un exemple, même anonyme?"

Réponse du consultant: "Question d'animation par exemple. Combien d'organismes privés offrent leurs services aux organisations gouvernementales, para-gouvernementales, publiques ou para-publiques, y compris les écoles? D'une part, le gouvernement finance les Universités qui sont censées rendre service au milieu et qui ne le rendent pas; sous prétexte que le service est absent, le milieu est obligé de recourir à des ressources hors de l'Université et qui se développent grâce aux subventions ou aux

contrats qu'on leur consent. De sorte qu'on est en train de développer un système parallèle dans lequel les gens qui vont être le plus utiles au système ne seront pas ceux qui sont payés par le gouvernement pour le faire, c'est-à-dire les Universités, mais des gens de l'entreprise privée qui va se développer pour aider les gens du système à régler leurs problèmes."

"On pourrait ajouter d'autres secteurs également où l'Université ne joue pas pleinement son rôle. Comme dans l'administration scolaire, la dynamique de groupes, etc."

"Qu'est-ce qu'on va faire? Adopter une politique orientée vers la recherche et le développement."

"A partir du moment où une institution ne répond pas aux besoins fondamentaux pour lesquels elle a été créée, des institutions parallèles se forment et viennent prendre la relève. Je ne suis pas contre tous ces organismes nécessaires selon le cas, mais ce qu'il faut éviter c'est le parallélisme des efforts dans le même sens, dans le même temps et de la même façon. C'est typique d'un milieu comme le nôtre: personne ne s'intéresse à certaines choses et, à un certain moment donné, tout le monde s'intéresse aux mêmes problèmes en même temps."

Question numéro 6: "Moyens ou stratégies d'implantation de ce programme dans le système scolaire actuel."

Réponse du consultant: "Le problème soulevé par le système de probation, à l'occasion d'un programme comme celui-ci, pourrait trouver réponse dans les réflexions suivantes:

a) Est-ce qu'on veut encadrer les maîtres dans le système de façon formelle? Ce qui est le cas du système de probation.
b) Est-ce qu'on veut les encadrer de façon fonctionnelle? C'est-à-dire les aider à devenir des maîtres.
c) Est-ce qu'on veut les encadrer de façon organisationnelle? C'est-à-dire pour qu'ils se socialisent aux normes de l'organisation scolaire telle qu'on la connaît.
d) Est-ce qu'on veut les encadrer pour qu'ils répondent aux

normes d'une profession?"

"On a quatre types de critères qui sont différents et qui peuvent ne pas être nécessairement conciliables. La preuve, vous l'avez donnée tout à l'heure en parlant d'une relation d'aide versus l'évaluation. Il y a des problèmes de fond à résoudre dans l'élaboration d'un programme comme le vôtre. Je pense qu'il faudrait tendre à la formule qu'on a décrite tout à l'heure pour former un maître de type nouveau, formule qui serait "opérationnalisable" en termes de supervision de l'enseignement."

Question d'un participant: "Le training, ça serait quoi? Est-ce qu'il pourrait être suffisamment élaboré pour atteindre un, deux ou trois crédits dans un programme comme celui-là. Est-ce que ça aurait un certain sens?"

Réponse du consultant: "Je ne suis pas sûr de répondre à la question mais disons qu'il y a des approches traditionnelles qui devraient être changées. Au lieu de donner aux enseignants des cours qui seraient des philosophies de l'enseignement, sociologie, psychologie, etc., on pourrait donner des cours fondamentaux qui étudieraient les problèmes réels du milieu et de l'enseignement sous des angles complémentaires mais qui n'excluraient pas les cours traditionnels. Mais cette nouvelle façon de présenter les cours serait la base sur laquelle on pourrait donner ces cours de psychologie, de pédagogie, de sociologie, etc."

"Il y a des problèmes fondamentaux qui existent dans la société, et l'école est quand même une institution qui doit aider les gens à vivre dans cette société. Au lieu de cloisonner l'approche des problèmes sous des angles qui sont spécialisés, il faudrait les aborder sous des angles de la connaissance réelle du problème et de la façon dont on les vit tous les jours. Par exemple: les problèmes de l'engagement, du futur, du changement. Ceci pourrait alimenter les aspects complémentaires du sous-système institutionnel que planifie l'enseignant."

"L'autre aspect qui est complémentaire à celui-là, c'est l'é-

tude du changement dans le milieu scolaire, non seulement sous l'angle de l'apprentissage mais aussi l'étude de la façon dont on s'y prend dans notre société pour y véhiculer le changement qu'est l'apprentissage, c'est-à-dire par des institutions scolaires qui sont structurées, qui ont des contraintes politiques, économiques, sociales, administratives, et essayer de voir comment un professionnel qui évolue à l'intérieur d'un milieu comme celui-là peut contrôler le plus possible les éléments de l'organisation de la société et, de cette façon, extraire le positif qui produira l'impact nécessaire au bien de l'étudiant."

Question du participant: "Si on te demandait d'écrire un projet de syllabus en fonction d'un entraînement précis des phénomènes de changement, dans le cadre d'un programme de quarante-cinq crédits qui est déjà surchargé à cause de la formation générale qu'on veut assurer, quelle place minimum occuperait ce cours et quel espace vital te serait nécessaire pour travailler avec un groupe comme ça?"

Réponse du consultant: "Un minimum de trois à six crédits qui pourraient être consacrés au "training" spécifique concernant le changement et les habiletés que devraient développer les superviseurs. Ce qui pourrait surtout être une approche valable, c'est une approche multidisciplinaire à l'intérieur de cours qui se donnent habituellement, laquelle approche se préoccuperait de l'aspect pratique en plus de l'aspect qui lui est propre. Ceci amènerait les étudiants à catalyser leurs énergies autour de problèmes réels, leur apprendrait à appliquer leurs connaissances à la résolution de problèmes scolaires. Je pense au cours sur le changement, mais aussi je lorgne du côté de l'évaluation."

"Si l'on considère que le superviseur prend des décisions, essentiellement l'évaluation, c'est-à-dire d'être capable de se procurer l'information pertinente à une bonne prise de décision. Ceci

veut dire que tous les actes que pose un superviseur sont essentiellement basés sur des données très précises; donc il fait de l'évaluation. Pour être capable de passer d'une phase à une autre vers un changement efficace, l'évaluation doit se faire continuellement à l'intérieur de ce processus de changement. Il suffit uniquement, au début, d'évaluer mal les besoins d'un milieu pour échafauder tout un système qui devient un non sens. Donc évaluer la pertinence des objectifs d'enseignement, non pas seulement spécifier les contenus."

Question d'un participant: "Demain, comment s'y prend-on pour implanter un système de supervision comme ça?"

Réponse du consultant: "On revient au point de départ! Il faudra arriver à la convergence des intérêts des étudiants et de ceux qui doivent servir les étudiants. Un mariage non pas de raison mais réel. C'est la culture même des enseignants qu'il va falloir changer pour éviter qu'on arrive à des énoncés qui sont motivés au point de vue syndical mais qui ne le sont pas sur le plan de l'avancement de l'éducation. Utiliser au maximum ce que le syndicalisme peut apporter à l'éducation dans: la répartition spécifique des tâches, l'insertion d'un nouveau type de spécialistes dans le système scolaire, le repérage de débouchés pour les candidats aux tablettes du chômage. En fait, c'est au niveau des politiques que le changement peut se faire."

Question d'un participant: "Autrement dit, rien à faire dans l'immédiat?"

Réponse du consultant: "Ca ne veut pas dire cela, mais c'est au niveau des politiques et non à celui du bénévolat que ce changement doit se faire. Il faut énoncer les grandes lignes d'action dans un secteur donné; l'approche individuelle est insuffisante dans un système comme le nôtre. Cette action isolée

n'est plus possible. Individuellement, notre expertise, notre bénévolat, notre enthousiasme ne changeront rien ou presque. Un système de supervision sera valable seulement dans la mesure où il y aura des formes institutionnelles, organisationnelles qui vont permettre d'intégrer votre expertise. Sans cela, rien, rien ne se fera. Notre action doit se faire sentir au niveau des grands ensembles. Il va falloir se faire entendre au niveau des gens qui établissent des politiques: gouvernement, corporations, ministères, universités."

I.O., C.R.

Compte rendu de la rencontre du comité du programme

avec

le Dr Denis Pelletier

Sujet: La Créativité

Date de la rencontre: 4 juillet 1972.

CREATIVITE

Définition: la définition de la créativité est communément associée à l'expression libre de sentiments, et utilisée dans toutes les disciplines.

Pour moi, dit M. Pelletier, la créativité est un ensemble d'habiletés et d'attitudes qui permet à l'individu de répondre aux problèmes et aux situations d'une manière personnelle, originale et valable.

Ici, la notion tient compte de l'expérimentation dans le domaine de la créativité, et tente de retrouver les processus cognitifs qui sont responsables de la pensée créative. Guilford a développé le secteur de recherches qui concerne la pensée créative. Barron a développé le secteur de variables affectives qui caractérisent les gens créateurs.

Ce sont les deux secteurs les mieux développés sur la créativité. Un troisième est moins développé et concerne le style de vie, l'éthique.

DOMAINE D'ETUDE DE LA CREATIVITE: -Pensée créative.
-Personnalité créative.
-Style de vie: (cf. Rogers, Maslow et autres).

1.0 Pensée créative: la pensée créative se réfère aux processus mentaux responsables de la créativité.

Composantes: 1.1 fluidité.
1.2 flexibilité.
1.3 originalité.

Remarque: M. Pelletier propose des situations qui permettent une approche intuitive de la créativité. Il nous fait découvrir tout ce qu'on peut faire avec un carnet d'allumettes. Une vingtaine d'usages sont inventoriés: cet exemple illustre la fluidité, la flexibilité et l'originalité de la pensée créative.

1.1.1 Fluidité idéative: quand on provoque chez l'individu la production d'un grand nombre d'idées, on développe chez lui une caractéristique de la pensée créative appelée fluidité idéative.

1.1.2 Fluidité associative: si on entraîne à une production de comparaisons, relations, analogies, synonymes, etc..., on parle de fluidité associative.

1.1.3 Fluidité expressive: d'autre part, la production divergente à l'intérieur d'un système sémantique (phrases de quatre mots avec J____ D____ L____ P____) ou d'un réseau de relations (la femme est comme l'automne parce que.....) s'appelle la fluidité expressive.

1.1.4 Fluidité complexe: lorsqu'on fait produire en considérant tout objet ou phénomène comme étant un paradoxe ou une synthèse d'aspects contradictoires ou opposés. Ex: définitions de la créativité par Prince: "habitudes d'émerveillement; fantaisies disciplinées"....

1.1.5 Sensibilité aux problèmes: quand sur un sujet, on demande d'élaborer en termes d'amélioration comme le fait de perfectionner un grille-pain, par exemple, on fait appel au sens de l'observation. Le fait aussi de se poser des questions, ou de produire des hypothèses sensibilise à des problèmes. (Schuman).

1.2 Flexibilité.

M. Pelletier donne l'exemple de quelqu'un qui produit des idées dans une même catégorie comme sous la rubrique enseignement, mais ces idées ne sont pas diversifiées. Le nombre plus ou moins grand de catégories (enseignement, didactique) dans lesquelles entrent les réponses (Ex: le carnet d'allumettes comme objet d'enseignement), constitue la flexibilité. Dans la structure cognitive, c'est le phénomène qui consiste à produire autour de plusieurs axes et dans plusieurs dimensions. La flexibilité se traduit aussi par une diversification de la production et une versatilité dans les réponses.

1.3 Originalité.

Ici M. Pelletier donne l'exemple de la production de dessins à partir d'un trait. C'est en retardant une réponse souvent machinale que l'individu trouve des points de vue nouveaux. L'originalité se situe parmi des réponses inhabituelles et infréquentes. Le nombre de réponses infréquentes donne le score d'originalité.

En effet, les réponses les plus fréquentes sont le fruit d'un conditionnement et comme programmées socialement.

Pour obtenir une réponse originale, il faut dépasser ce conditionnement, accepter une certaine dose de tolérance, d'ambiguïté et arriver finalement à pouvoir retarder une réponse automatique.

La capacité de produire des réponses dans des situations inhabituelles indique aussi un score d'originalité. Ex: vous êtes en orbite lunaire et quelqu'un cogne à la porte de la capsule. Imaginez votre réaction.

D'autre part, c'est souvent d'une série d'idées absurdes que se dégage une idée de qualité.

2.0 La créativité appliquée à l'enseignement.

A l'occasion d'un contenu donné dans un programme, l'éducateur a des objectifs de développement en termes de modes de pensées

et d'attitudes cognitives.

Les modes de pensée sont au nombre de cinq:

- cognition et mémoire;
- pensée divergente;
- pensée convergente;
- pensée évaluative et critique;
- pensée anticipatrice et causale.

Le maître est celui qui aménage une situation d'apprentissage en établissant des stratégies en ce qui concerne le contenu de la mise en situation.

Etablir des stratégies, c'est se demander de quelle façon on va présenter le contenu. Le contenu sera-t-il présenté selon un mode

- figuratif?
- comportemental?
- sémantique?
- symbolique?

Il faut établir des stratégies en ce qui concerne le médium par lequel le contenu va s'exprimer, trouver le matériau sur lequel on travaille. Aussi il faut établir des stratégies quant aux opérations cognitives que l'on peut faire utiliser dans une situation d'apprentissage.

S'agit-il de stimuler une simple cognition de mémoire, une pensée divergente ou évaluatrice?

Ceci étant déterminé, il faut élaborer des stratégies en fonction des produits.

En résumé, les opérations sont de la simple cognition jusqu'à l'éclatement complexe de la pensée évaluative; du côté du contenu la stratégie va du concret à l'abstrait; du côté du produit elle va du simple au complexe.

La tâche de l'enseignement consiste à aménager à l'occasion d'un contenu de programme la stratégie du mode de présentation des opérations à mettre en exercice et des produits à faire rendre.

3.0 Créativité et supervision de l'enseignement.

Tout au long de sa conférence, monsieur Pelletier a fait clai-

rement ressortir les ressources de la créativité dans l'enseignement.

Le superviseur étant quelqu'un qui enseigne à enseigner, la créativité constitue pour lui un apport certain à sa formation professionnelle.

Dans l'exercice de sa fonction, le superviseur rencontre des enseignants aux prises avec des problèmes qui, dans la diversité des solutions possibles, font appel à la créativité.

Pour amener l'enseignant à modifier sa conception de lui-même et l'aider à trouver le potentiel de ses propres idées, il faut lui faire vivre les stratégies de changement, l'amener à opérationnaliser ses concepts.

C'est ainsi que la pensée créative, qui s'applique à n'importe lequel contenu, est une pensée opérante qui permet un changement non seulement d'attitudes mais un changement de comportements.

LES EXIGENCES EN TERME DE CREDITS:

- Dans un séminaire de créativité le nombre de participants est limité à 20.
- Dans un tel séminaire il est important qu'il y ait homogénéité des participants. Plus le groupe est cohérent plus il est fort.
- Pour la formation professionnelle du superviseur, 6 crédits pourraient être offerts, 3 crédits pour un séminaire de type conceptuel et 3 crédits pour un séminaire de laboratoire et d'application.
- Pour le séminaire de type conceptuel il s'agit de couvrir l'ensemble des recherches pour stimuler les modes de pensée: divergente conceptuelle, évaluative, stratégique. Ce séminaire s'intitule: Éducabilité des processus cognitifs et de quelques variables personnelles.
- Pour le séminaire d'application genre supervision de stages il s'agit d'application ou d'essais de différentes stratégies. Ce séminaire tend d'appliquer les méthodes créatives aux problèmes professionnels.

Le séminaire qui conviendrait le mieux aux fins du programme est Créativité et Croissance personnelle.

M. Pelletier suggère comme référence immédiate sur la créativité: Human Teaching by Human Learning.

par: Georges Brown.

et Dossier d'orientation 1.

par: Denis Pelletier.

M.P., S.D.

Compte rendu de la rencontre du comité du programme

avec

le Dr Gérard Malcuit

Sujet: La psychologie de l'apprentissage

Date de la rencontre: 4 juillet 1972

Quelle importance accordez-vous à un cours de psychologie de l'apprentissage dans un programme de formation de superviseur de l'enseignement ou de conseiller en enseignement?

Monsieur Malcuit se présente comme behavioriste et évidemment pour lui sa première réaction est qu'une approche behaviorale cadrerait très bien dans un programme comme le nôtre parce que cette approche permettrait de tenir compte des variables de l'enseignement.

Afin de faciliter la compréhension du texte, nous proposons un tableau illustrant les variables de l'enseignement.

TABLEAU DES VARIABLES DE L'ENSEIGNEMENT

Comportement d'enseignement	Technologie d'enseignement	Processus mentaux (apprentissage)	Objectifs

Une approche behaviorale fournirait à l'enseignant une

méthode lui permettant de fixer ses objectifs, d'isoler les variables et de développer des stratégies qu'il pourrait tester immédiatement afin d'ajuster son comportement. Dans cette optique, la formation behaviorale présente des avantages dans un programme de formation de superviseurs de l'enseignement parce que ce conseiller en enseignement, comme un consultant, fait un travail d'analyse de problèmes.

Cependant, la troisième case du tableau présentant les "processus mentaux" (ces termes ne faisant pas partie de la terminologie des behavioristes) pourrait être partiellement comblée par une approche cognitiviste. En effet, le behaviorisme ne s'intéresse pas aux processus mentaux; ce qui l'intéresse, c'est de savoir comment faire acquérir un comportement, comment ce comportement se maintient, comment modifier les conditions si un comportement inadéquat se manifeste, comment accélérer le changement de comportements, comment obtenir de meilleurs comportements, comment faire en sorte que l'enseignant fasse le meilleur "classroom management". Le mot "apprentissage" déborde la simple acquisition de quelque chose. Contrairement à d'autres approches d'apprentissage où on s'intéresse particulièrement aux mécanismes ou aux processus d'acquisition, le behavioriste veut connaître le "comment" des comportements et les conditions qui leur permettent de se maintenir et de durer.

Les approches behaviorale et cognitiviste décrivent sensiblement la même réalité, ou plutôt certains aspects de cette même réalité en utilisant chacune un vocabulaire tout à fait différent et en insistant bien plus sur quelques variables ou quelques aspects plutôt que d'autres. Le behaviorisme va s'intéresser davantage aux aspects extérieurs de stimulation en mettant entre parenthèses la "boîte noire" en mettant entre parenthèses les stimulations extérieures.

Le behaviorisme considère que le conditionnement classique et le conditionnement opérant ne sont pas des catégories d'ap-

prentissage mais des mécanismes fondamentaux d'apprentissage. Ces mécanismes sont très simples au niveau du rat, du chien de Pavlov, des pigeons de Skinner; au niveau de l'humain, on arrive à une complexité beaucoup plus grande qui demande une analyse plus poussée. Cependant, malgré cette complexité, les mécanismes restent fondamentaux. C'est ici qu'il y a coupure entre behavioristes et cognitivistes.

Interrogé sur les conséquences (effets) pratiques d'un tel cours relatif à la formation de conseillers ou superviseurs de l'enseignement, Monsieur Malcuit favorise la méthode behaviorale à cause de sa façon d'aborder les problèmes et de les solutionner. Cette méthode d'analyse expérimentale du comportement est un instrument ou un outil efficace qui permet de faire acquérir des habiletés qui seront utiles au conseiller dans sa façon d'aborder les problèmes et de leur trouver des solutions.

Beaucoup de gens reprochent aux behavioristes de ne pas respecter la liberté de l'être humain dans ses agir et de le manier à la façon d'un robot ou d'une marionnette. À cette remarque soulevée par un des membres du comité du programme, Monsieur Malcuit admet que le behaviorisme est une méthode qui va à l'inverse d'une formation ou d'une approche généralement acceptée de l'humain, de son fonctionnement, de sorte que, de prime abord, elle semble révoltante. Pourtant, ce n'est pas une approche déshumanisante. Au contraire, toute l'emphase est mise sur l'individu: ce qu'on va considérer comme stimulus de renforcement, c'est quelque chose de très individuel, et on ne peut pas décider à l'avance ce qui va être efficace pour un individu. Le critère fondamental sera la réaction de l'individu au stimulus de renforcement.

De toute façon, le contrôle existe. Refuser le contrôle, c'est admettre une situation où on laisse les choses se faire au hasard. Accepter le contrôle, c'est faire en sorte qu'il soit

le moins négatif ou le moins contraignant possible pour que l'individu agisse plus positivement. Si ce n'est pas la personne qui fait le contrôle, les accidents s'en chargeront. Il est donc préférable de savoir que chacune de nos interventions a un effet sur le comportement plutôt que de l'ignorer et de laisser les choses aux caprices du hasard. En conséquence, il est important de s'organiser pour obtenir les meilleurs effets possible.

Concernant l'intégration de la théorie à la pratique, Monsieur Malcuit y voit tout le problème de la "Recherche Fondamentale". L'université, c'est encore cette tour d'ivoire qui reste éloignée de la réalité concrète. La théorie et la pratique doivent aller de pair: au lieu de faire une accumulation de données théoriques sans application, on devrait se pencher sur le choix de formules (laboratoire, micro-enseignement) où l'individu serait placé dans une véritable situation lui permettant d'appliquer au fur et à mesure les notions théoriques.

Un autre avantage que permettrait une approche behaviorale, c'est la possibilité "d'évaluer" le comportement du stagiaire. En effet, le stagiaire agit en fonction d'un objectif à atteindre et la méthode behaviorale oblige à toujours vérifier si l'objectif est rempli. Cette méthode rigoureuse d'analyse expérimentale est un outil efficace permettant d'atteindre l'objectif terminal qui est défini en terme de comportement.

La personne rencontrée, en l'occurence monsieur Malcuit, qui est profondément behavioriste n'est pas contre l'autonomie, ni contre l'actualisation de soi, ni contre la créativité, ni contre l'esprit critique, ni contre les théories cognitives qui peuvent servir à bon escient dans l'organisation ou dans la séquence du contenu au niveau logique. Ce qu'apporterait une approche behavioriste, ce serait fondamentalement une méthode d'analyse de la réalité complexe qu'est le phénomène de l'enseignement, méthode qui permet d'isoler les variables et de les manipuler les unes après

les autres pour essayer de trouver les causes des relations, des connexions qui expliqueraient cette réalité.

C'est une méthodologie qui force à une analyse extrêmement minutieuse qui ne préjuge pas de la métaphysique des objectifs ou des critères de sélection, si on parle en terme de curriculum. Selon monsieur Malcuit, lorsqu'il est question de bâtir un contenu de cours, une approche cognitiviste est plus rapide. D'autre part, lorsqu'il est question de bâtir l'environnement le plus adéquat pour que le contenu s'apprenne plus facilement, le behaviorisme est préférable.

Une telle approche behaviorale semblerait utile dans un programme de formation de conseiller de l'enseignement parce que sa méthodologie rigoureuse et scientifique en vue de modifier le comportement serait un instrument précieux pour aider le superviseur à améliorer le comportement du supervisé.

L.C., T.F.

ANNEXE B

PROGRAMME EN
SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT

Texte préparé par:
Gilles Dussault, Ed.D.

Le 1er octobre 1970.

CETTE ANNEXE COMPREND SEPT (7) PARTIES:

I. Quelques définitions et postulats.

II. Structure du programme.

III. Les contenus du programme.

IV. Les diplômes du programme.

V. Le réalisme d'un tel programme.

VI. Conclusion.

VII. Exemples de profils possibles pour la scolarité de maîtrise en sciences de l'éducation, option supervision de l'enseignement.

1

QUELQUES DEFINITIONS ET POSTULATS

1. Supervision. La supervision n'est pas une discipline mais une activité professionnelle.

2. Professionnel. Un professionnel est celui qui (par opposition, par exemple à l'artisan), est capable de définir clairement les buts qu'il poursuit, de choisir délibérément les moyens d'atteindre ces buts, de justifier scientifiquement les relations fonctionnelles entre moyens et buts et de mesurer les effets de son action.

3. Enseigner. Enseigner, c'est créer des conditions qui favorisent et rendent plus économique l'apprentissage.

4. Superviser. Superviser, c'est enseigner à enseigner. Est exclue de cette définition stipulative la dimension "juger-évaluer", parce qu'on sait à peine ce que c'est qu'enseigner, et parce qu'on sait encore moins ce que c'est que bien enseigner. L'objet de l'enseignement fait par le superviseur, c'est l'enseignement lui-même. La relation superviseur-supervisé est différente de la relation courante maître-élèves, en ce sens que superviseur et supervisé constituent souvent une dyade alors que la relation individu-groupe est plus couramment caractéristique de l'enseignement régulier que l'on observe aux divers niveaux du système scolaire.

5. Comme l'enseignement supervisé est toujours l'enseignement de quelque chose (v.g. supervision de l'enseignement de la chimie), le superviseur de l'enseignement doit posséder une bonne connaissance de la discipline enseignée par ceux qu'il supervise.

6. Un programme d'études est ici considéré comme étant un PLAN pour l'enseignement. Et inversement, l'enseignement est condidéré comme la réalisation du plan que constitue le programme.

11

STRUCTURE DU PROGRAMME

Le programme dont il s'agit ici est un programme de deuxième cycle menant au grade de maître en sciences de l'éducation, option supervision de l'enseignement. La structure générale du programme soumise ci-dessous prend comme hypothèse que la scolarité totale en vue de la maîtrise est de trente (30) crédits.

Trois groupes principaux sont identifiables dans le programme suggéré. Un premier groupe est celui de la concentration majeure en supervision de l'enseignement et comprend douze (12) crédits. Un second groupe est celui du champ complémentaire et comprend six (6) crédits. Un troisième groupe réfère à l'orientation du candidat, orientation soit vers l'exercice professionnel de la supervision, soit vers la recherche en supervision de l'enseignement. Ce troisième groupe comprendrait douze (12) crédits.

111

LES CONTENUS DU PROGRAMME

1. La concentration majeure

La supervision n'étant pas définie comme une discipline mais comme une activité professionnelle, la concentration majeure comporte quatre (4) éléments principaux qui veulent fournir l'occasion d'étudier les dimensions, jugées essentielles, de la supervision de l'enseignement.

La supervision étant considérée comme de l'enseignement, et l'objet de cet enseignement étant lui-même l'enseignement, il apparaît nécessaire d'inscrire comme partie de la concentration majeure un cours ou séminaire sur "l'analyse de l'enseignement". Ce cours ou séminaire ne réfère pas à la pédagogie traditionnelle ou à la didactique mais aux données de la recherche contemporaine, faite surtout aux Etats-Unis, sur

le phénomène de l'enseignement proprement dit tel qu'on l'observe dans la réalité quotidienne des classes de nos écoles.

L'enseignement étant défini en fonction de l'apprentissage, la concentration majeure doit nécessairement comporter un cours ou séminaire sur l'apprentissage. Le superviseur de l'enseignement a autant besoin de savoir ce que c'est qu'apprendre que de savoir ce que c'est qu'enseigner, s'il espère être vraiment utile à ceux qu'il supervise.

Le caractère dyadique qui caractérise l'enseignement fait par le superviseur, et les hypothèses scientifiques formulées dans le domaine de la supervision de l'enseignement quant à l'influence de la relation superviseur-supervisé sur les changements de personnalité et de comportement du supervisé, amènent à considérer comme fondamental, dans la concentration majeure, un cours ou séminaire sur la psychologie des relations interpersonnelles.

Enfin, le professionnel ayant été défini comme quelqu'un capable de mesurer l'effet de son acte professionnel, il semble logique d'inscrire, comme quatrième élément de la concentration, un cours sur la mesure et les tests en éducation, cours dans les cadres duquel le futur superviseur tentera de s'outiller pour évaluer les effets de son activité professionnelle.

Les quatre éléments qui viennent d'être mentionnés sont considérés présentement par l'auteur de ce document comme fondamentaux. Toutefois trois autres éléments sont aussi intimement reliés aux définitions et postulats proposés dans la première section de ce document et devraient, idéalement, se retrouver dans le programme de maîtrise, soit à l'intérieur de la concentration, soit dans le champ complémentaire, soit dans la section dite "d'orientation". Ces trois éléments sont: 1° le curriculum et l'enseignement; 2° la supervision des stages d'enseignement; 3° l'étude des changements en milieu scolaire.

En effet, si le curriculum est un PLAN pour l'enseignement et l'enseignement la réalisation du plan qu'est le programme, on peut difficilement étudier l'enseignement sans se référer aux programmes d'études, de même qu'on aborde difficilement les programmes d'études sans se référer à l'enseignement.

Quant à la supervision des stages d'enseignement, elle est, dans les circonstances présentes, rattachée à la concentration majeure parce que ce sont des travaux scientifiques dans ce domaine qui ont amené, en pratique, la mise sur pied d'un programme de maîtrise avec concentration majeure en supervision de l'enseignement. L'auteur du présent document offrira, en 1971-1972, un séminaire sur la supervision des stages d'enseignement, dans les cadres duquel on étudiera les données d'une recherche sur la relation maître de stage-stagiaire et ses effets sur les changements de personnalité et de comportement chez le stagiaire durant la période d'enseignement pratique.

Quant aux changements en milieu scolaire, des ressources fort précieuses actuellement disponibles à la faculté permettraient aux étudiants inscrits dans le programme de maîtrise avec concentration en supervision de l'enseignement, d'explorer l'impact de leur action professionnelle en termes de changements apportés dans le système scolaire où ils oeuvrent.

Les deux éléments que j'ai appelés supervision des stages d'enseignement et étude des changements en milieu scolaire peuvent facilement devenir des sources "d'inspiration" pour les étudiants qui auront à déterminer, pour rencontrer les exigences du programme de maîtrise, soit le sujet d'une thèse proprement dite, soit le sujet de travaux de recherche qui inévitablement devront trouver place dans leur scolarité.

2. Le champ complémentaire

Compte tenu à la fois des définitions et postulats donnés dans

la première section de ce document et des ressources disponibles à la faculté, cinq champs complémentaires apparaissent comme logiquement reliés à la concentration majeure. Ces cinq champs sont donnés ici dans un ordre qui n'est pas un ordre de valeur.

Le premier champ complémentaire possible est celui de l'administration scolaire. En fait, l'on rattache à ce champ les activités académiques relatives à l'étude du changement en milieu scolaire. Par ailleurs, la tradition a toujours rattaché, ici comme à bien d'autres endroits d'ailleurs, la supervision à l'administration. Ce rattachement de fait peut être discutable au niveau des principes; mais je crois que pour un étudiant qui le désirerait, le choix de six crédits en administration scolaire constituerait un complément fort justifiable à sa concentration en supervision de l'enseignement.

Un autre champ complémentaire qui me semble fort compatible avec la concentration majeure est celui de l'audio-visuel. Il n'est point nécessaire d'élaborer longuement sur l'impact de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage. Un étudiant qui voudrait explorer le champ de l'audio-visuel comme complément à sa concentration majeure ferait, je crois, un choix justifié.

Un troisième champ relié à l'un des quatre éléments que j'ai dit plus haut être fondamentaux à la concentration est celui de la mesure, de l'évaluation et de la statistique en éducation. L'étudiant qui choisirait d'explorer davantage ce secteur prendrait, je pense, une décision professionnelle sage.

Quant au quatrième champ complémentaire, je l'appelle d'un nom tellement générique qu'il n'a peut-être plus beaucoup de sens: psychologie de l'éducation. Ce que je vois ici, c'est l'opportunité, pour ceux qui le désirent, de continuer les études commencées au niveau de la

concentration en psychologie des relations inter-personnelles. Les ressources fort précieuses des professeurs du Département d'orientation pourraient ici rendre de grands services aux étudiants inscrits au programme de maîtrise en supervision de l'enseignement. Sous psychologie de l'éducation, je serais porté à inclure des cours ou activités portant par exemple sur le counseling, la psychologie de la motivation, la psychologie des groupes, etc.

Le cinquième champ complémentaire pourrait être celui des programmes d'études. La relation de ce champ avec la concentration majeure est assez évidente si l'on se réfère aux définitions qui ont été données pour le curriculum et l'enseignement.

3. "L'orientation"

Selon que l'étudiant inscrit à un programme de maîtrise en sciences de l'éducation, option supervision de l'enseignement, envisage de se consacrer davantage à la recherche ou davantage à l'exercice de l'acte professionnel qu'est la supervision, cette section de douze crédits pourra varier quant à son contenu. Toutefois, je crois qu'un minimum de six crédits devrait être réservé pour des travaux de recherche, quelle que soit l'orientation du candidat. Dans l'hypothèse où l'orientation serait vers la recherche, les douze crédits de cette section pourraient être consacrés à la thèse. Dans l'hypothèse où l'orientation serait davantage professionnelle, six de ces douze crédits pourraient être consacrés à des cours ou séminaires permettant l'intégration des activités poursuivies au niveau de la concentration majeure et du champ complémentaire, préparant d'une façon assez immédiate aux travaux de recherche.

IV

LES DIPLOMÉS DU PROGRAMME

Le type de personne que vise à préparer un tel programme n'est

pas le type que l'on a souvent retrouvé sous le nom d'administrateur scolaire. Ce sont plutôt des professionnels qui demeurent engagés dans l'enseignement et qui consacrent une partie plus ou moins grande de leurs énergies à l'étude du phénomène de l'enseignement et désirent aider leurs pairs ou les jeunes professionnels à "améliorer" leur acte professionnel essentiel, qui est l'acte d'enseigner.

Ainsi, il serait naturel de retrouver dans un tel programme des chefs de département, des responsables de la probation et des maîtres associés à l'université pour la formation des enseignants.

Un tel programme répond-il à des besoins réels? La réponse que j'apporte à cette question est nettement positive. En regard de la probation, on peut imaginer que nous aurons besoin d'un nombre considérable de professionnels de l'enseignement capables d'apporter une aide véritable aux gradués des programmes de formation des enseignants qui auront deux années pour faire la preuve qu'ils méritent de joindre d'une façon permanente les rangs de la profession enseignante. Or, à date, je pense que le personnel vraiment bien préparé pour assurer la supervision des probationnistes est extrêmement limité au Québec. Il y a devant nous des années de travail pour en arriver à former tout le personnel dont nous aurons besion pour fins de probation.

Je pense aussi que l'université ne peut pas et ne doit pas assurer à elle seule, sans l'aide de la profession, la formation des futurs enseignants. Il semblerait qu'une des solutions rentables pour l'avenir serait d'avoir, dans les écoles, des professionnels de l'enseignement ayant reçu une formation capable de leur permettre une association avec le personnel de l'université en vue de la formation des enseignants, en particulier pour ce qui touche à la supervision des stages d'enseignement.

V

LE REALISME D'UN TEL PROGRAMME

Ma perception est la suivante. Un tel programme ne peut certainement pas recevoir des candidats par centaines dans un avenir immédiat. Toutefois, tel que présenté dans ce document, ce programme ferait appel à des professeurs dûment qualifiés dans des secteurs qui comptent, selon moi, parmi les meilleurs à la faculté.

VI

CONCLUSION

Le présent document demeure provisoire. Il est le fruit d'un an d'expérimentation et de discussions. Je le reconnais comme susceptible d'amélioration et je compte sur le dialogue qui s'engagera entre les personnes intéressées à la supervision de l'enseignement pour l'amener à un état à la fois respectable et acceptable.

EXEMPLES DE PROFILS POSSIBLES POUR LA SCOLARITE DE MAITRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, OPTION SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT.

		Etudiant 1	Etudiant 11	Etudiant 111	Etudiant 1V
Concentration majeure	1)	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement	Analyse de l'enseignement
	2)	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage	Psychologie de l'apprentissage
	3)	Psychologie rogérienne	Curriculum et enseignement	Psychologie rogérienne	Psychologie rogérienne
	4)	Supervision des stages d'enseignement	Psychologie des relations inter-personnelles	Supervision des stages d'enseignement	A déterminer
Champ complémentaire	5)	Audio-visuel	Changements en milieu scolaire	Administration scolaire	Introduction à la recherche
	6)	Audio-visuel	Administration scolaire	Administration scolaire	Mesures et tests
"Orientation"	7)	Recherche	Supervision des stages d'enseignement	Recherche	Statistique
	8)	Recherche	Mesures et tests	Recherche	Informatique
	9)	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche
	10)	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche

N.B.: Chaque élément serait une unité de 3 crédits.

ANNEXE C

Le nouveau programme en regard des règlements régissant les études graduées à l'Université du Québec et à l'Université Laval et en regard des standards d'accréditation du National Council for Accreditation of Teacher Education (U.S.A.).

INTRODUCTION

Le comité du programme a cru nécessaire d'examiner le nouveau programme de maîtrise pour la formation de conseillers en enseignement à la lumière des exigences formulées par l'Université du Québec et l'Université Laval pour les études de deuxième cycle. Il a cru opportun d'examiner aussi le programme à la lumière des standards d'accréditation en vigueur aux U.S.A. Le comité du programme pense en effet que l'acceptabilité du nouveau programme dépend en bonne partie du respect qu'il manifeste des règlements existants et du degré auquel il rencontre des standards d'excellence. Par ailleurs, le comité a jugé nécessaire de justifier les cas où le nouveau programme n'est pas fidèle soit aux règlements académiques de notre milieu, soit aux standards américains.

Cette annexe comporte trois parties principales.

Dans la première partie, on étudie la concordance entre le règlement de l'Université du Québec régissant les études graduées et le règlement analogue en vigueur à l'Université Laval; on y examine aussi la concordance entre le règlement de Laval et un projet de règlement de l'Université du Québec. Cette première partie conclut que si un programme respecte l'un de ces règlements, il respecte aussi les autres.

Dans la seconde partie, on trouve d'abord une analyse des points sur lesquels le nouveau programme nous semble respecter les exigences du document de l'Université Laval (et donc de l'Université du Québec) et ensuite une analyse des points sur lesquels le nouveau programme nous semble ne pas respecter ces exigences.

Dans la troisième partie nous citons en premier lieu les standards, qui à notre avis, rencontre le nouveau programme et, en second lieu, les standards que, pensons-nous, le nouveau programme ne rencontre pas.

G.D.

PREMIERE PARTIE

LA CONCORDANCE DES DOCUMENTS SUR LES ETUDES DE 2e ET 3e CYCLES DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC ET DE L'UNIVERSITE LAVAL

INTRODUCTION

On trouvera dans cette première partie le résultat d'une analyse comparative de documents sur les études de 2e et 3e cycles de l'enseignement: le document de l'Université Laval, le document 2 de l'Université du Québec et le projet de règlement 22-23-24 de l'U.Q.

La première section de cette première partie souligne les ressemblances et les différences entre le document de l'Université Laval et le document 2 de l'Université du Québec. En seconde section, notre étude porte sur le projet de règlement 22-23-24 de l'Université du Québec et le règlement de l'Université Laval.

Le but de cette première partie est de trouver les points de concordance des règlements de ces deux universités relatifs aux études de 2e et 3e cycles.

PREMIERE SECTION: CONCORDANCE ENTRE LE DOCUMENT 2 DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC ET LE DOCUMENT DE L'UNIVERSITE LAVAL REGISSANT LES ETUDES GRADUEES

Le document 2 de l'Université du Québec a été approuvé par l'Assemblée des Gouverneurs, le 19 août 1970. Il se divise en trois parties: les organismes, les programmes, le régime des études avancées. Ces trois points sont traités d'une façon très générale et très succincte.

Par ailleurs, le document de l'Université Laval, approuvé par le Conseil de l'Université, le 15 juin 1971, est beaucoup plus élaboré et beaucoup plus explicite. Il traite particulièrement des objectifs, de l'organisation des cours, des travaux, du régime des études et de la structure administrative.

Notre étude portera sur les deux points suivants: les programmes et le régime des études avancées.

1. LES PROGRAMMES DES ETUDES AVANCEES

1.1 Nomenclature des diplômes

En ce qui concerne les diplômes de deuxième cycle, nous retrouvons dans les deux documents les titres suivants:

a) "maîtrise ès arts" ou "maîtrise ès sciences" suivi entre parenthèses de la mention de la discipline;

b) "maîtrise en...", suivi de la mention de la spécialité, dans le cas des maîtrises dites de formation professionnelle.

Au niveau de troisième cycle, l'Université du Québec ne parle que du titre de doctorat. L'Université Laval, plus explicite, parle de "philosophiae doctor" ou de doctorat ès sciences appliquées, avec indication du champ de recherche. Ex.: Ph.D. (physique), Ph.D. (histoire) D.Sc.A. (génie civil.)

1.2 Maîtrise ès arts et ès Sciences

Objectif

Pour l'Université Laval et pour l'Université du Québec, l'objectif principal des "maîtrises ès arts et ès sciences" est de former de futurs chercheurs.

Durée

A l'Université du Québec, les " maîtrises ès arts et ès sciences " comportent 45 crédits et l'étudiant a trois ans, à partir de l'inscription, pour compléter la scolarité (18 crédits minimum) et le travail de recherche.

A l'Université Laval, ces maîtrises comportent 45 à 60 crédits et l'étudiant, à partir de l'inscription, a quatre ans pour compléter la scolarité et le projet de recherche (minimum 30 crédits).

1.3 Maîtrise de formation professionnelle

Les études conduisant à la maîtrise professionnelle visent à procurer à l'étudiant une formation professionnelle plus poussée. Cette maîtrise revêt généralement un caractère terminal.

Durée

Un minimum de 45 crédits est exigé à l'étudiant inscrit à l'Université du Québec. La durée minimum des études pour cette maîtrise est de trois (3) sessions.

A l'Université Laval, le nombre total de crédits est compris entre 45 et 60 dont au moins 60% sont attribués au cours et au moins 10% aux essais.

Une des exigences de l'Université Laval dont ne fait pas mention le document de l'Université du Québec est celle de la résidence: un trimestre pour les études de 2e cycle et trois trimestres pour les études de 3e cycle.

1.4 Doctorat

Objectif

Les études de 3e cycle, à l'Université Laval comme à l'Université du Québec, ont pour objectif de permettre à l'étudiant de se spécialiser dans un domaine particulier de la recherche tout en lui assurant une formation assez large pour qu'il puisse s'adapter à son domaine d'activités.

Durée

Selon le document de l'Université du Québec, la durée minimum des études de doctorat est de deux ans (6 sessions) après les études de maîtrise et d'une durée minimale de trois ans (9 sessions) pour l'étudiant n'ayant pas complété la maîtrise. Le nombre de crédits varie selon la discipline et le sujet de thèse de doctorat est réservé à un candidat durant six (6) ans au minimum.

Selon le document de Laval, la durée d'un programme de 3e cycle est de six (6) trimestres à compter de l'obtention d'un diplôme de 2e cycle. L'étudiant, pour réaliser un programme de 3e cycle, ne peut pas prendre au total plus de 7 années consécutives. Le maximum des crédits est de cent vingt (120).

2. LE REGIME DES ETUDES AVANCEES

2.1 Conditions d'admission

2e cycle

L'Université du Québec exige:

1) un baccalauréat spécialisé ou une formation jugée équivalente;
2) un baccalauréat spécialisé dans une autre discipline ou une formation jugée équivalente;

3) une évaluation moyenne d'au moins B ou l'équivalent.

D'autre part, l'Université Laval exige:

1) le grade de 1er cycle, son équivalent ou,
2) pour certains candidats, des études et une expérience jugée équivalente;
3) un certificat d'admissibilité.

3e cycle

Les deux institutions ont les exigences suivantes:

1) posséder un diplôme de 2e cycle;
2) être jugé apte à poursuivre des études au-delà du 2e cycle;
3) à l'Université du Québec, un candidat inscrit à la maîtrise peut être admis directement au doctorat sans terminer la maîtrise s'il satisfait aux exigences suivantes:
   a) être inscrit à la maîtrise depuis au moins deux sessions;
   b) avoir obtenu au moins la note B comme évaluation moyenne;
   c) être jugé apte à poursuivre des études de troisième cycle.

A l'Université Laval, ce candidat doit avoir suivi avec succès les cours de son programme de 2e cycle. De plus, il doit obtenir un certificat d'admissibilité.

2.2 Procédures d'admission et d'inscription

Les procédures d'admission et d'inscription décrites dans le document de l'Université du Québec sont très générales et il est difficile d'établir des points de comparaison avec le document de Laval qui est beaucoup plus détaillé et beaucoup plus explicite.

Cependant, un point essentiel serait à signaler en ce qui concerne l'admission d'un candidat. A l'Université du Québec

c'est la Commission des études qui accepte ou refuse les candidats à la suite des recommandations du doyen des 2e et 3e cycles. Le programme d'activités des étudiants pour chaque session doit être approuvé par le doyen des 2e et 3e cycles et par leur directeur de thèse.

A l'Université de Laval, c'est le Comité des admissions et de supervision qui:

- juge de l'admissibilité des candidats à la maîtrise et au doctorat;
- approuve le programme complet d'études;
- attribue aux étudiants des conseillers ou approuve le choix des directeurs de recherches;
- apprécie, à la fin de chaque trimestre, le progrès des étudiants;
- autorise l'usage d'une autre langue que le français dans la rédaction des thèses et les rapports de recherche;
- choisit les membres des jurys chargés d'évaluer les essais, les thèses et les rapports de recherche.

2.3 Evaluation et sanction des études

A l'Université du Québec comme à Laval, c'est au professeur et au directeur de thèse que revient la responsabilité de l'évaluation des étudiants.

On utilise généralement la notation littérale A, B, C, D, E, X, équivalente aux catégories suivantes avec quelques différences très minimes.

A l'Université Laval			A l'Université du Québec	
A = Excellent	= 5		A = Excellent	= 4
B = Très bon	= 4	Succès	B = Très bien	= 3
C = Bon	= 3		C = Bien	= 2
D = Suffisant	= 2		D = Passable	= 1
E = Insuffisant	= 1	Echec	E = Echec	= 0
F = Nul	= 0		S = Exigences satisfaites	
			X = Abandon autorisé	

Dans les deux institutions, on calcule la moyenne cumulative au moyen de la formule suivante en tenant compte de la valeur numérique accordée à chacune des lettres:

$$\text{Note finale} = \frac{\text{Somme des produits (crédits X note)}}{\text{Somme des crédits}}$$

A l'Université du Québec, l'étudiant qui a une moyenne cumulative inférieure à C est menacé de renvoi. A l'Université Laval, l'étudiant qui a un résultat égal à D peut cependant poursuivre son programme.

2.4 Thèse et mémoire

Candidats à la maîtrise ès arts et ès sciences

A l'Université du Québec, c'est le doyen des études avancées qui approuve le sujet de mémoire de maîtrise ès arts ou ès sciences alors qu'à l'Université Laval, c'est le "Comité d'admission et de supervision".

Candidats au doctorat

A l'Université du Québec, c'est la Commission des études qui doit soumettre à l'approbation de la Commission de coordination du Conseil des études le sujet de thèse ainsi que la nomination du directeur.

A l'Université Laval, c'est le même "Comité d'admission et de supervision" que pour les étudiants inscrits à la maîtrise qui approuve le sujet de thèse ainsi que la nomination du directeur.

Conclusion

Voilà quelques points de comparaison que nous avons pu établir entre le document de l'Université Laval et le document 2 de l'Université du Québec régissant les études des 2e et 3e cycles.

A priori, l'ampleur du document de l'Université Laval et la concision du document 2 de l'Université du Québec nous laissaient entrevoir de profondes divergences. Cependant, après avoir parcouru les deux documents, après les avoir comparés, nous avons constaté un bon nombre de points communs et à notre avis les différences entre les deux documents sont minimes lorsqu'on considère les programmes et le régime des études.

DEUXIEME SECTION: CONCORDANCE ENTRE LE DOCUMENT 22-23-24 DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC ET LE DOCUMENT DE L'UNIVERSITE LAVAL REGISSANT LES ETUDES GRADUEES.

Le document 22-23-24 de l'Université du Québec relatif aux études des 2e et 3e cycles est un document beaucoup plus élaboré que celui que nous avons étudié précédemment à savoir: le document 2. Il traite d'une façon très détaillée les points suivants: les objectifs, l'organisation, les travaux de recherche et les programmes, le régime des études et enfin les structures.

Nous retrouverons dans le document de l'Université Laval les mêmes têtes de chapitres. Cela est normal puisque, comme le mentionne le document de l'U.Q. sur la page frontispice, le document 22-23-24 est basé sur le texte proposé par la Commission de la Réforme de l'Université Laval pour son Ecole des gradués.

Comme les points de concordance sont très nombreux nous n'allons pas les signaler ici. En effet, les trois premiers chapitres des deux documents sont si peu différents qu'il faudrait reproduire en très grande partie l'un ou l'autre des deux documents si l'on voulait établir des concordances.

Nous nous contenterons donc d'indiquer ici les modifications qui ont été apportées au document de l'Université Laval, document que nous avons étudié dans la partie I.

Globalement, nous pouvons dire que les trois premières parties du document de Laval et les trois premiers chapitres du document 22-23-24 de l'Université du Québec sont presque identiques. La quatrième partie, celle traitant des structures, est celle qui comporte les plus grandes modifications à cause de la complexité de l'Université du Québec.

1. LES OBJECTIFS

La partie qui traite des objectifs des études avancées ne comporte aucune modification du texte de l'Université Laval. Le seul changement que l'on note, c'est l'emploi du terme chapitre au lieu de partie.

2. ORGANISATION DES COURS, DES TRAVAUX DE RECHERCHE ET DES PROGRAMMES

Ce chapitre connaît très peu de modifications. Cependant, à l'article 1.11, (tous les articles des 2 documents sont en correspondance) on emploie le mot session au lieu de trimestre. A l'article 1.2 qui décrit les types programmes, l'Université du Québec, à cause de sa structure, ajoute au document de Laval ce qui suit:

Selon leur nature et le cadre dans lequel ils opèrent, on distingue quatre types de programmes:

1 - Le programme-constituante à caractère unidisciplinaire, donc rattaché à un département;

2 - Le programme-constituante à caractère inter ou multidisciplinaire, donc interdépartemental, au sein d'une constituante donnée;

3 - Le programme conjoint à caractère uni ou multidisciplinaire, offert sous la forme de deux ou plusieurs champs de concentration différents dans autant de constituantes de l'Université du Québec;

4 - Le programme-réseau, à caractère uni ou multidisciplinaire, offert par l'INRS ou un centre de recherche ou une constituante de l'U.Q., avec la participation individuelle de professeurs et d'étudiants des 2e et 3e cycles d'une ou de plusieurs autres constituantes.

3. LE REGIME DES ETUDES

Concernant le régime des études, les deux documents ne présentent aucune différence majeure. Cependant, l'Université du Québec, à l'article 1.8, emploiera l'expression "Comité de programme" au lieu de "Comité d'admission et de supervision". Leur rôle est essentiellement le même.

Touchant les exigences d'admission à un programme de 2e ou 3e cycle, l'Université du Québec ajoute à l'article 2.2 ceci:

"Ne sont admissibles, en principe, que les étudiants ayant obtenu des résultats remarquables aux études de premier cycle et qui font preuve d'une excellente motivation, d'une grande maturité de l'esprit et d'aptitudes au-dessus de la moyenne."

Pour être admis, aux études de 2e cycle, à l'Université Laval, l'étudiant doit avoir le grade de 1er cycle, son équivalent ou, pour certains candidats, des études et une expérience jugées équivalentes. Cela constitue une exigence minimale d'admission à tous les programmes de 2e cycle.

A l'Université du Québec, les exigences particulières d'admission sont les suivantes:

> "Le grade de 1er cycle, avec une note moyenne minima de"C", son équivalent ou, pour certains candidats, des études et une expérience jugées équivalentes, constituent une exigence minimale d'admission à tous les programmes de 2e cycle. De plus, le candidat à un programme donné de 2e cycle doit satisfaire aux exigences particulières de ce programme. Il s'agit soit de programmes du 1er cycle, soit de cours de 1er cycle ou leur équivalent, considérés comme indispensables à la poursuite du programme de 2e cycle et qui peuvent, dans certains cas, être ajoutés à ce programme comme scolarité complémentaire".

Jusqu'à la fin du chapitre, il n'y a aucune différence notoire.

4. STRUCTURE ADMINISTRATIVE

Comme dans les parties précédentes, l'Université du Québec conserve le même plan d'ensemble que le document de l'Université Laval. Il y a très peu de changements dans la rédaction des articles. Ainsi dans les articles traitant des cours, des projets de recherche ainsi que du partage des tâches, le document de l'Université du Québec répète substantiellement la même chose.

Cependant, les articles 5 à 8 du document de l'Université du Québec présentent certaines particularités que l'on ne retrouve pas

dans le document de l'Université Laval. Ces particularités sont dues en grande partie à la structure même de l'Université du Québec et il serait trop long de les indiquer ici.

En effet, le règlement traite longuement du professeur de 2e et 3e cycles, du directeur de programme, des Comités de programme. De nombreuses pages sont consacrées à définir les différents types de Comités de programme, leur composition et leur mandat.

CONCLUSION

Les quelques particularités et les quelques divergences que nous avons signalées dans cette deuxième section sont si minimes que l'on peut affirmer que les deux règlements, en ce qui concerne leur contenu, sont fondamentalement identiques, à l'exception du chapitre traitant des structures administratives.

A la lumière des différents points de concordance que nous avons constatés au cours de l'étude des trois documents (document 2 et le document 22-23-24 de l'Université du Québec et le document de l'Université Laval) concernant les items qui se rapportent à la mise en application d'un programme de 2e ou de 3e cycle, nous serions portés à affirmer qu'un programme qui serait conforme à l'un des deux règlements le serait substantiellement à l'autre.

L.C., S.D.

DEUXIEME PARTIE

LA CONFORMITE DU NOUVEAU PROGRAMME AUX REGLEMENTS DE L'UNIVERSITE LAVAL

PREMIERE SECTION: POINTS SUR LESQUELS NOTRE PROGRAMME EST CONFORME AU DOCUMENT No. 12 DE L'UNIVERSITE LAVAL (*)

1. PROGRAMMES INTERDEPARTEMENTAUX

(DTCES, Avertissement section 3, paragraphe 2, p.3)

Notre programme fait appel à des disciplines ou des champs d'étude qui servent souvent à définir des départements. Ces disciplines ou champs d'étude sont: Counseling, Créativité, Curriculum et Enseignement, Apprentissage, Technologie de l'enseignement, Mesure-Psychométrie et Administration Scolaire.

2. APPEL A LA PARTICIPATION DES ETUDIANTS

(DTCES, Avertissement section 4, p. 3)

Nous référant à la section 2.2 et 5.3 de notre dossier de présentation, il nous semble évident que nos choix vont nettement du côté des formules pédagogiques qui font appel à la plus grande participation des étudiants.

(*) Les 2e et 3e cycles de l'Enseignement Supérieur. Texte officiel approuvé par le Conseil de l'Université à sa séance du 15 juin 1971. Dans la suite du travail, toute référence à ce document le sera selon le sigle conventionnel suivant: DTCES.

3. INTEGRATION DE L'ETUDIANT A UN MILIEU DE RECHERCHE

(DTCES, Avertissement section 6, paragraphe 1, p. 3).

Sur la base des expériences du programme provisoire 70-72, les étudiants ont été inscrits à une maîtrise à l'occasion d'un projet de recherche et ont participé tout au long de leur scolarité à une entreprise de recherche qui a proliféré. Le cas sera semblable pour les étudiants du nouveau programme, qui pourront collaborer à des travaux de recherche continue en supervision de l'enseignement; à titre d'exemple, on peut nommer: la création de matériel audio-visuel pour l'entraînement des superviseurs, la composition d'une notice biographique, l'évaluation du programme, le problème de l'implantation du système de supervision dans le milieu scolaire.

De plus, le comité du programme est composé en très grande majorité d'étudiants inscrits à cette maîtrise en supervision de l'enseignement. Au niveau de l'évaluation, (Cf. Dossier de présentation, section 11) on prévoit utiliser les données fournies par ces mêmes étudiants qui sont plongés dans le milieu scolaire, pour réévaluer et corriger l'orientation si nécessaire.

4. UN CLIMAT D'INITIATIVE

(DTCES, Avertissement section 7, paragraphe 2, p. 4).

Si on réfère au dossier de présentation du programme, section 1.3, en particulier à l'analyse des fonctions et besoins, on peut penser que le programme que nous présentons est un programme qui anticipe l'évolution d'une activité professionnelle dont le besoin est senti par le milieu mais qui ne s'y insère pas encore d'une façon formelle.

5. UN CLIMAT D'INNOVATION

(DTCES, Avertissement section 7, paragraphe 3, p. 4).

Le programme est conçu comme faisant appel à des forces vives du milieu et de l'université. Son esprit veut que dans la mesure où le besoin se fera sentir, il sera modifié pour continuer à répondre aux besoins qui l'ont fait naître.

6. FORMATION PROFESSIONNELLE, OUVERTURE AU CHANGEMENT

(DTCES, Partie I, section 1, paragraphe 3, division a), p. 5).

Nos objectifs généraux reprennent à peu près mot à mot l'énoncé de cette division a).

7. UTILISATION DES COMPETENCES DANS LES ACTIVITES PROFESSIONNELLES.

(DTCES, Partie I, section 1, paragraphe 4, p. 5).

C'est un des soucis fondamentaux de notre programme, comme l'indiquent les nombreuses activités de laboratoire et l'importance donnée au practicum.

8. INDETERMINATION DES PROBLEMES QU'IL DOIT RESOUDRE

(DTCES, Partie I, section 2.1, paragraphe 1, p. 5).

Le secteur de l'enseignement est un domaine où les problèmes sont à la fois nombreux et indéterminés; il en va de même pour la supervision de l'enseignement.

9. LES ETUDES DE TYPE PROFESSIONNEL

(DTCES, Partie I, section 2.2, 1°, p. 6).

Nos objectifs généraux sont, à toute fin pratique identiques, aux objectifs énoncés pour les études de type professionnel.

10. DOMAINE DE LA RECHERCHE

(DTCES, Partie I, section 3, paragraphe 1, p. 6).

Il y a des équipes plus ou moins formelles de recherche qui ont oeuvré à Laval et à Chicoutimi et à l'INRS dans les domaines de l'enseignement, de la supervision de l'enseignement et de la formation des enseignants. Ces équipes continuent d'exister et l'on présume qu'elles continueront dans le futur leurs activités dans ces domaines de la recherche en éducation.

11. SE FAMILIARISER AVEC LA PRATIQUE EFFECTIVE

(DTCES, Partie I, section 3, paragraphe 3, p. 6).

Nous pensons prévoir cet objectif dans le plus important bloc du programme (10 crédits) que constitue le practicum en supervision de l'enseignement.

12. COOPERATION ETROITE AVEC LES ETABLISSEMENTS EXTERIEURS

(DTCES, Partie I, section 3, paragraphe 3, p. 6).

Nous avons déjà donné certaines preuves de collaboration et de coopération avec les organismes extérieurs soit au niveau du comité de programme, soit au niveau des entrevues pour l'analyse des fonctions et des besoins. On prévoit d'autre part que la seconde partie du practicum sera fait dans le milieu scolaire.

13. CHAMP DE RECHERCHE

(DTCES, Partie II, section 1.6, p. 8).

Le champ majeur de recherche relié à notre programme est la supervision de l'enseignement.

14. DOMAINE DE RECHERCHE

(DTCES, Partie II, section 1.7, p. 8).

Il y a plusieurs domaines de recherche rattachés à ce champ général comme, par exemple, le domaine des relations superviseur-supervisé.

15. SUJET DE RECHERCHE

(DTCES, Partie II, section 1.8, p. 8).

A l'intérieur de chacun des domaines du champ de la supervision de l'enseignement, il y a possibilité de plusieurs sujets de recherche, par exemple: l'étude du changement de comportement en fonction des relations superviseur-supervisé.

16. NOMBRE DE CREDITS

(DTCES, Partie II, section 3.4, p. 11).

Aucun des cours prévus dans notre programme ne dépasse trois crédits, sauf les practicum I et II qui sont chacun de 5 crédits mais qui sont essentiellement des stages, des travaux pratiques et des essais.

17. DOMAINES DE RECHERCHE

(DTCES, Partie II, section 5.1, p. 12).

Les domaines de recherche en supervision touchent aux différents champs d'étude et disciplines énumérés plus haut au numéro 1. Nous croyons qu'il ne manque pas de compétences pour satisfaire aux besoins immédiats.

18. ESSAIS

(DTCES, Partie II, section 6.1, paragraphe 2, p. 13).

Quand nous parlons d'essai dans le programme, nous nous référons à la définition donnée ici. L'essai peut prendre diverses formes comme: une dissertation, une étude de cas, une recherche bibliographique, la présentation d'un plan de recherche, le développement d'instruments de mesure, le développement de matériel d'entraînement à la supervision et à l'enseignement, le développement de matériel audio-visuel, etc.

19. IDENTIFICATION DU PROGRAMME D'ETUDE

(DTCES, Partie II, section 7.1, paragraphe 2, p. 13).

Notre programme s'identifie, par le type d'études qu'il propose, au type de programme professionnel; le cycle dans lequel il se situe est le deuxième, le champ de recherche et d'études qui lui est propre est la supervision de l'enseignement.

20. TYPE DE PROGRAMME

(DTCES, Partie II, section 7.2, p. 13).

Nous rencontrons les critères des programmes de 2e cycle de type professionnel.

21. DUREE DU PROGRAMME

(DTCES, Partie II, section 713, paragraphe 1, p. 13).

Sans préjuger de la résidence, la durée minimum de notre programme serait de trois trimestres puisqu'il comporte 45 crédits.

22. COURS D'UN PROGRAMME

(DTCES, Partie II, section 7.4, p. 14).

Notre programme comporte 33 crédits obligatoires auxquels viendraient s'ajouter 6 crédits optionnels et 6 crédits libres. Certains cours obligatoires seront susceptibles d'une certaine diversification pour tenir compte de l'orientation professionnelle des candidats. Notre structure logique du programme est ouverte aux dimensions psychologiques en termes des besoins et intérêts des étudiants.

23. IMPORTANCE DE L'ESSAI

(DTCES, Partie II, section 8.1, p. 14).

Notre programme de type professionnel comporte 45 crédits dont 5 crédits au moins, (11% environ) seront consacrés à l'essai. Il prévoit une possibilité de 6 autres crédits, au-delà de ces 5, applicables à des essais.

24. EXIGENCE D'ORDRE LINGUISTIQUE

(DTCES, Partie II, section 8.5, p. 14).

Nous considérons qu'une lecture courante de l'anglais est nécessaire aux étudiants qui veulent aborder ce programme de maîtrise. (Cf. Dossier de présentation, section 6.)

25. COURS DU 1er CYCLE

(DTCES, Partie II, section 8.6, p. 14).

Notre programme prévoit quatre (4) crédits d'étude au niveau du 1er cycle pour tous les candidats au programme, ce qui représente 8.8% du total des crédits de cours du programme de 2e cycle.

26. CONSEILLER

(DTCES, Partie III, section 1.5, p. 17).

Nous jugeons nécessaire que tout étudiant inscrit à ce programme ait un conseiller. Nous présumons, pour les premières années d'opération, que cette exigence pourrait amener un contingentement du nombre d'admissions à ce programme.

27. EXIGENCES D'ADMISSION

(DTCES, Partie III, section 2.2, p. 19).

Nous demandons un grade de premier cycle ou son équivalent; en particulier, nous jugeons comme équivalent d'un grade de premier cycle un Brevet A plus 30 crédits d'étude de 1er cycle. (Cf. Dossier de présentation, section 6.)

DEUXIEME SECTION: POINTS SUR LESQUELS NOTRE PROGRAMME N'EST PAS ENTIEREMENT CONFORME AU DTCES.

1. DUREE D'UN COURS

(Partie II, section 2.4).

Aucun des cours de notre programme ne dure plus qu'un semestre et ne dépasse 3 crédits, sauf les practicum I et II qui totalisent chacun 5 crédits tandis que le practicum II ne peut se faire dans un seul semestre.

En effet, selon notre conception, le practicum est une période privilégiée pour entrer en contact avec le milieu réel. Le système scolaire actuel ne prévoit pas de poste particulier pour le superviseur et ne saurait y allouer de budget selon les normes actuelles du Ministère de l'Education. Deviennent superviseurs les enseignants réguliers choisis par les probanistes ou la Direction de l'Ecole.

Pendant son practicum, l'étudiant en supervision se trouve dans le dilemme suivant: ou bien il n'enseigne pas et alors il n'est pas habilité à faire de la supervision; ou bien il enseigne et, évidemment, il ne peut consacrer tout son temps à la supervision. Pour s'exercer à sa tâche (par le practicum), le futur superviseur devra enseigner dans l'école et, bien sûr, ne pourra consacrer qu'une partie de son temps à la supervision.

Pour fournir une expérience valable à la personne inscrite à la maîtrise, le practicum en supervision devra s'étendre dans le temps puisqu'on ne peut prévoir d'activités intenses dans une période limitée à un semestre. C'est en ce sens qu'on voudrait étendre le practicum II sur une période de 2 semestres.

Il faut bien être réaliste et voir dans cette extension du practicum une tentative d'adaptation aux réalités du milieu. (Cf. DTCES, Partie I, section 3.)

2. TEXTE PRECISANT LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

(Partie II, sect. 7.6, par. 3).

Notre texte présentant les objectifs généraux de notre programme comporte plus de 50 mots !

3. RESIDENCE (Partie II, section 8.4)

En raison même d'un des principes fondamentaux de notre programme (notre souci d'intégrer la théorie à la pratique), il nous semble impropre de retirer de la pratique (de l'enseignement) la personne qui s'engage dans un tel programme professionnel, ne serait-ce que pour une demi-année.

En effet, comme enseignant en fonction, le futur superviseur dispose d'un véritable laboratoire pour exercer ses habiletés dans les différents domaines de la mesure, des méthodes audio-visuelles, des théories de l'apprentissage et pour y recueillir du feedback. L'isoler durant la résidence, de ce milieu privilégié, c'est le priver d'une ressource essentielle, l'empêcher d'appliquer les connaissances acquises à la solution de problèmes concrets.

Bien plus, cette exigence de résidence, maintenue dans toute sa rigueur, écarterait de l'enseignement, pour une période d'une année complète, la personne engagée dans un programme de maîtrise en supervision puisque la durée du contrat engage les services de l'enseignant pour l'année entière. Il est impensable dans la conjoncture actuelle, que les enseignants puissent obtenir des contrats de six mois.

Il serait encore irréaliste de penser rencontrer les exigences de résidence pendant le trimestre d'été, c'est-à-dire du 1er mai au 31 août (Cf. Partie II, section 1.11), puisque les enseignants en exercice:

- sont liés par contrat jusqu'au 30 juin,
- ne peuvent se soustraire à leurs tâches professionnelles sans préjudice grave pour leurs élèves, surtout en cette

période de l'année (1er mai - 30 juin)
- ne disposeraient d'aucune période de vacances si la session devait se prolonger jusqu'au 31 août.

Toutes ces raisons nous amènent à chercher une formule souple (Cf DTCES Partie I, section 3) pour nous adapter aux réalités du milieu extérieur que nous voulons servir. C'est ainsi que nous pensons exiger des étudiants de ce programme deux (2) demi-trimestres d'été de résidence, pendant lesquels les étudiants devraient satisfaire une scolarité minimum de 5 crédits pour la période s'étendant du 1er mai au 31 août. La scolarité maximum durant cette même période serait de 9 crédits.

De plus, l'étudiant inscrit à ces demi-trimestres devra se consacrer entièrement à ses 5 à 9 crédits de cours et s'adonner aux travaux de recherche commandés par ces cours. Pendant cette période, le droit d'assistance à l'enseignement ou à la recherche (Cf. Partie II, section 1.10) ne sera pas accordé à un tel étudiant.

C'est ainsi que nous pensons rejoindre l'esprit de la période de résidence qui impose à l'étudiant une tâche normale de cours ou de travaux de recherche à laquelle il se consacre entièrement (Cf. Partie II, section 1.10), même si nous ne respectons pas la lettre de l'exigence.

L'expérience nous a prouvé tant à Chicoutimi en 1971, qu'à Québec en 1972, (Cf. Les activités de ce comité du programme) que des activités de 4 à 6 crédits suivies, de façon intensive, donnent aux étudiants l'occasion de plonger en profondeur dans un domaine d'études, de s'isoler et de ne pas avoir pendant ce temps d'autre préoccupation majeure: Voilà ce qui nous semble être en accord avec l'exprit de la résidence.

Il faut bien penser qu'à ces deux demi-trimestres d'été viendra s'ajouter en quelque sorte une année d'internat puisque le practicum II s'étendra sur une période de 9 mois pendant laquelle le futur superviseur sera en contact régulier avec l'équipe du programme au niveau de la synthèse et de l'application de ses connaissances. Une telle activité rejoint selon nous l'esprit de la résidence, puisque pendant toute la durée du practicum, le futur superviseur à une préoccupation continue et unique.

Si jamais la réalité extérieure changeait, si, par exemple, les enseignants pouvaient éventuellement prendre une demi-année de congé sans préjudice pour leurs élèves, leur salaire, leur fonds de pension et leur emploi, il nous serait facile de reviser nos positions. Dans ces conditions, il ne serait pas impensable d'exiger un trimestre de résidence selon les termes du MACES, mais on n'envisage pas une modification rapide du système de ce côté-là.

4. TITRE DU DIPLOME (Partie II, section 9.3)

Le titre: "Maîtrise en supervision de l'enseignement" n'est pas courant sur le continent nord-américain; aussi, nous préférons référer au domaine plus large de l'éducation et mentionner le sous-domaine qu'est la supervision de l'enseignement. Le titre du diplôme se lirait ainsi: Maîtrise en éducation (supervision de l'enseignement): M. Ed. On évite, de cette façon, de référer à des études de type recherche habituellement couronnées par un M.A., un M. Sc. ou un M. Sc.A.

5. CONSEILLER (Partie III, Section 1.5)

Il pourrait arriver que malgré les pressants besoins du milieu et un nombre éventuellement considérable de candidats à un tel programme nous devions limiter le nombre de candidats admis si nous ne pouvions trouver le nombre de conseillers suffisant pour assurer à

chaque étudiant un conseiller, conformément aux normes établies par le DTCES. Ces normes nous semblent fondamentales et en relation directe avec les objectifs généraux des études de 2e et 3e cycles qui visent à assurer à l'étudiant une formation qui lui permette d'accomplir un travail spécialisé dans son domaine. (Cf. Partie I, sec. 2.1). Si, en raison de ce qui précède, nous devions refuser des sujets prometteurs, ce serait bien contre notre volonté et en raison des servitudes imposées par les réalités du milieu.

6. COMITE DE PROGRAMME (Partie IV, section 4.3 et Dossier pp. 2 -3)

Notre comité de programme est évidemment différent (Cf. Dossier de présentation pp. 2-3) de celui prévu par le DTCES. De plus, il n'est pas acquis que le comité chargé de la revision du programme sera le même que celui qui l'a élaboré.

En ce qui concerne le comité d'élaboration du programme, il faut retenir ce qui suit:

1. que la formation du comité ne respecte pas les normes établies quant au nombre de personnes appelées à former un tel comité;

2. que les trois (3) professeurs participants n'ont pas été élus par leurs collègues mais qu'ils ont agi plutôt par initiative personnelle et esprit de collaboration;

3. que les six (6) étudiants de Laval inscrits à la maîtrise n'ont pas été désignés par leurs collègues mais ont accepté de collaborer parce qu'une telle initiative se situait au niveau de leurs intérêts et besoins;

4. que les trois (3) étudiants inscrits à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAC ont joint les rangs du comité pour des raisons identiques;

5. que le comité de programme ne comptait pas de personne de la hiérarchie puisqu'il n'existe ni département de supervision de l'enseignement ni centre de recherche en supervision de l'enseignement. Seul, le directeur du programme en cause était présent, si un programme expérimental peut être considéré comme un programme et dans la mesure où celui qui a élaboré ce programme expérimental, qui est l'aviseur principal des gens qui s'y engagent et qui fait office de directeur de ce programme sans en avoir officiellement le titre, peut être considéré comme directeur de programme;

6. enfin, que le comité ne s'est pas choisi de président, mais que les circonstances ont voulu que le directeur du programme expérimental de supervision, qui offrait le séminaire durant lequel le nouveau programme a été préparé, s'adjuge le titre et le rôle de président du comité.

L'initiative que nous avons prise de constituer un comité de programme non conforme aux stipulations du MCES peut s'expliquer:

1. par les besoins pressants du milieu en matière de supervision de l'enseignement;
2. par le climat d'initiative qui a marqué la plupart des séminaires suivis dans les cadres du programme expérimental;
3. par le besoin senti de faire une évaluation détaillée du programme expérimental et d'y apporter certaines modifications.

Enfin, il nous semble qu'une telle activité cadre bien avec l'esprit qui veut accorder au moins autant d'importance aux 2e et 3e cycles qu'au 1er cycle de l'enseignement universitaire. Cette démarche est probablement le fruit du climat d'initiative qui a marqué la plupart des séminaires du programme expérimental et dont l'aboutissement normal est l'élaboration de projets tels que l'élaboration d'un programme d'études qui anticipe l'évolution d'une activité professionnelle.

A.P., I.).

TROISIEME PARTIE

POINTS SUR LESQUELS NOTRE PROGRAMME SEMBLE RENCONTRER OU NE PAS RENCONTRER LES STANDARDS DU "NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION" (U.S.A.) (1)

PREMIERE SECTION: STANDARDS QUE LE PROGRAMME SEMBLE RENCONTRER

1. "G - 1 . 1 : Curricula for advanced programs are based on objectives reflecting the institution's conception of the professional roles for which the preparation programs are designed".

Nous pensons que notre programme reflète une conception assez précise du rôle du superviseur de l'enseignement. Par ailleurs, cette conception n'est pas officiellement celle de l'Université du Québec ou d'une autre université québécoise. Cependant, elle semble rejoindre certaines idées du milieu (Cf. 1.3 du Dossier de présentation). Le Comité du programme s'est efforcé de définir les objectifs généraux du programme et le rôle de chacun des cours et séminaires en fonction de la préparation au rôle de superviseur de l'enseignement (Cf. 1.3 du Dossier de présentation: critères de sélection, et 5.0 et 5.1: critères de structure).

2. "G - 1 . 2: The curriculum of each advanced program includes (a) content for the specialty, (b) humanistic and behavioral studies, (c) theory relevant to the specialty with direct and simulated experiences in professional practice".

---

(1) American Association of Colleges for Teacher Education
Recommanded Standards for Teacher Education.
Washington, D.C.: The Association, November 1969.

L'enseignement est l'objet de l'enseignement fait par le superviseur. La spécialité de ce dernier est donc d'enseigner à enseigner. Le bloc "Composantes professionnelles" faisant partie des activités d'analyse de même que le bloc "Activités de synthèses" (cf. 5.0 et 5.1: critères de structure) pourvoient le superviseur en enseignement d'un contenu de connaissances, d'expériences et d'habiletés en rapport direct avec sa spécialité.

Certains cours et séminaires fournissent au superviseur de l'enseignement différents contextes qui l'aideront à solutionner des problèmes ayant leur racine en dehors de sa spécialité. A cette fin, des études humanistes sont prévues; telles l'historique du développement de la supervision au Québec et à l'étranger, le counseling, les relations interpersonnelles, les études de comportements. Des études behaviorales sont aussi prévues: analyse behaviorale, théories cognitives, analyse de l'enseignement, entraînement à la relation interpersonnelle, changements en milieu scolaire, technologie de l'enseignement, créativité, etc. Cette variété de champs d'études et de disciplines constitue, à notre avis, une diversité d'approches pour solutionner des problèmes complexes auxquels fera face le superviseur lors de son enseignement.

Le cours d'introduction et le practicum à la fin du programme assurent la théorie pertinente à la spécialité. Lors du practicum, par exemple, les théories de Dussault, de Cogan, de Young et autres seront abordées.

Afin de donner suite à notre ferme intention d'intégrer la théorie à la pratique, nous avons prévu dans la majorité des cours et séminaires du programme des expériences simulées ou en milieu réel qui auront des liens significatifs avec le rôle professionnel pour lequel le programme est bâti: laboratoires en créativité, en counseling, en technologie de l'enseignement, en analyse du curriculum, en analyse de l'enseignement, en changements en milieu scolaire, en practicum, etc.

3. "G - 1 . 3: Each advanced curriculum includes the study of research methods and findings".

Au départ, nous affirmons que notre programme s'oriente plus vers la pratique professionnelle que vers la recherche: il veut d'abord former un professionnel de la supervision.

La conception que nous avons de ce dernier fait que, à l'intérieur de notre programme, nous insistons, formellement, moins sur les méthodes de recherche que sur l'utilisation massive des données de recherche adaptées aux besoins et au rôle du superviseur en enseignement. Notre programme prévoit que le superviseur apprendra les méthodes de recherche en appliquant les résultats de cette dernière en laboratoire (créativité, counseling, curriculum, enseignement, apprentissage, théories cognitives, etc.). Le superviseur que veut former notre programme doit d'abord être capable de faire de la recherche appliquée, non de la recherche pure.

Cependant, les cours formels de recherche ne sont pas exclus à priori: les intéressés pourront toujours utiliser les cours à option pour se donner une formation plus poussée en recherche.

4. "G - 1 . 6 . 1: Institutional policies preclude the granting of graduate credit for study which is remedial or which is designed to remove deficiencies in meeting the requirements for admission to advanced programs".

L'Université Laval admet qu'un étudiant de deuxième cycle prenne jusqu'à 20% de ses cours au niveau du premier cycle. Notre programme, pour sa part, prévoit qu'un maximum de 8.8% des cours de maîtrise en supervision de l'enseignement pourra être choisi au niveau du premier cycle. (Voir deuxième partie de cette annexe, première section, paragraphe sur les cours du 1er cycle).

Les trente (30) crédits supplémentaires exigés des détenteurs d'un brevet "A", d'un baccalauréat en pédagogie ou d'une formation équivalente, ne sont pas compris dans la scolarité de maîtrise.

5. "G - 1 . 6 . 2: At least one-half of the requirements of curricula leading to a master's degree... are met by courses, seminars, and other learning experiences offered only to graduate students".

Quatre (4) des quarante-cinq (45) crédits de notre maîtrise en supervision de l'enseignement se situent au niveau du premier cycle; les quarante-et-un (41) autres sont au niveau du deuxième cycle.

5a. "G - 1 . 6 . 3: Some period of full-time continuous residence study or provision for comparable experiences, is required for candidates pursuing advanced degrees other than doctorate; at least one academic year of full-time continuous residence is required for candidates pursuing the doctorate".

Nos exigences de résidence rencontrent davantage ce standard que les exigences du DTCES à cet égard (voir deuxième partie de la présente annexe).

6. "G - 1 . 7: The primary responsability for initiation, development, and implementation of advanced programs lies with the education faculty." (1)

La conception et le développement de ce programme sont l'oeuvre de professeurs et d'étudiants du niveau gradué de l'INRS, de l'UQAC, et de l'Université Laval (Cf. section 1.2 du Dossier de présentation du présent programme).

(1) "Faculty" a le sens de "corps professoral".

Il est à prévoir que le comité du programme ou du moins certains de ses membres conservera des responsabilités au niveau de la réalisation du programme, lorsque approuvé, chaque professeur demeurera maître de son cours ou séminaire et sera responsable de l'évaluation de la qualité de ses cours et de la réussite des étudiants.

7. "G - 2 . 1: Faculty members teaching at the master's level in advanced programs hold the doctorate with advanced study in each field of specialization in which they are teaching or have demonstrated competence in such fields (...) Faculty members who conduct the advanced programs at all degree levels are engaged in scholarly activity that supports their fields of specialization and have experience which relates directly to their respective fields".

Les professeurs qui seront appelés à travailler au niveau de la maîtrise en supervision de l'enseignement ont en très grande majorité leur doctorat dans le champ ou la discipline qu'on leur confiera. Les quelques personnes non détentrices de ce titre et qui seront appelées à remplir des responsabilités d'enseignement à ce même niveau, ont, pensons-nous, démontré leurs compétences dans les domaines dont elles seront responsables (Cf. section 8.0 du Dossier de présentation: Ressources humaines).

8. "G - 3 . 1 : The institution applies specific criteria for admission to each advanced program at each level; these criteria require the use of both objective and subjective data".

Notre programme prévoit des critères d'admission tant objectifs que subjectifs. (Cf. section 6.0 du Dossier de présentation: Normes d'admission).

A cause de leur précarité, nous avons limité les critères subjectifs d'admission aux trois lettres de recommandation. (Cf. appendice: Compte rendu de la consultation de C. Bujold sur le counseling).

Dans un avenir plus ou moins lointain, nous prévoyons la construction d'un instrument (inventaire biographique) qui pourrait fournir des données subjectives fiables.

9. "G - 3 . 3: The program of study for each student in the advanced programs is jointly planned by the student and a member of the faculty; (...) the sponsorship of each thesis, dissertation, or field study is the responsability of a member of the faculty with specialization in the area of the thesis, dissertation, or field study".

Nous pensons rencontrer ce standard au niveau de l'essai, des crédits optionnels et des sous-sections de laboratoire. Un conseiller sera désigné à chacun des étudiants inscrits à la maîtrise en supervision de l'enseignement.

10. "G - 3 . 4: The institution has representative student participation in the evaluation and development of its advanced programs".

Dix étudiants gradués, en même temps professionnels de l'enseignement, ont participé au développement du présent programme (Cf. section 1.2 du présent dossier: Préparation du programme).

Au niveau expérimental, des efforts d'évaluation du programme et des cours ont été faits depuis deux ans (Cf. section 1.3 du présent dossier).

Au niveau de l'implantation, il faudra prévoir des mécanismes d'évaluation (feedback, ajustement).

11. "G - 4 . 1: The library provides resources that are adequate to support instruction, independent study, and research required for each advanced program".

Nous n'avons pas fait l'inventaire des bibliothèques mais nous présumons que les ressources sont suffisantes et que le développement normal des bibliothèques va permettre de rencontrer les besoins du nouveau programme.

L'Université du Québec utilise le système FRIC, ce qui représente une source fondamentale.

12. "G - 5 . 3: The institution has plans for the long range development of its advanced programs; these plans are part of a design for total institutional development".

L'institution responsable du programme doit faire certaines prévisions pour le développement de ce programme: ressources humaines, personnel enseignant, clientèle à prévoir (Cf. sections 4, 8 et 10 du Dossier de présentation).

C.R.

DEUXIEME SECTION: STANDARDS QUE LE PROGRAMME NE RENCONTRE PAS

1. "G - 1 . 4: Each advanced curriculum provides for the individualization of students' programs of study".

Un premier regard jeté sur un programme qui contient une quarantaine de crédits obligatoires sur les 45 de sa totalité, crée certainement une impression de masse monolithique où peu de place a été prévue pour l'individualisation, la réponse à des besoins et à des intérêts particuliers à chaque candidat au programme.

Pour dépasser l'impact de cette première impression, il faut retourner aux exposés sur la sélection et la structuration du programme. Le choix logique de l'équipement conceptuel a été centré pour tous sur la nature même des exigences de la supervision de l'enseignement. Le monolithisme logique est ambivalent toutefois par la souplesse psychologique qui découle de notre volonté clairement exprimée d'intégrer continuellement la pratique à la théorie à l'intérieur du programme et de chaque cours, de façon à ce que le point de vue expérientiel serve les intérêts et les besoins particuliers à chaque candidat. C'est ainsi que les étudiants pourront, par exemple, s'entraîner à divers systèmes pour l'analyse de l'enseignement selon les niveaux où ils prévoient faire de la supervision; qu'ils apporteront durant le practicum des problèmes de supervision et d'enseignement qui sont propres aux niveaux où ils enseignent et à la matière qu'ils enseignent, qu'ils pourront approfondir, à leur désir, une théorie de l'apprentissage et ainsi de suite dans 90% des cours "logiquement" obligatoires.

2. "G - 1 . 5: In planning and developing curricula for its advanced programs, the institution gives due consideration to guidelines developed by national learned societies and professional associations for the preparation of teachers and other professional school personnel".

On ne rencontre pas les exigences de ce standard. Les sociétés savantes (comme la Canadian Association of Professors of Education), les associations professionnelles (comme la Corporation des enseignants du Québec), les organismes gouvernementaux (comme le Ministère de l'éducation) et les universités ont certainement des politiques en matière de supervision de l'enseignement mais ils ne les ont malheureusement pas exprimées dans des textes officiels.

Les seuls jalons dont nous pouvions disposer pour encadrer nos efforts étaient contenus dans les règlements des études graduées

de l'Université Laval et de l'Université du Québec et dans les Recommended Standards for Teacher Education. Le présent travail démontre notre volonté de nous conformer à des normes bien que celles mentionnées soient trop générales pour encadrer professionnellement la supervision de l'enseignement.

Pour tenter de palier cette lacune, il nous a fallu aller chercher des opinions qui, elles non plus, ne sont pas des documents officiels. On a tenté par la suite de répondre du mieux possible aux attentes du milieu de l'enseignement (Cf. Fonctions et besoins en supervision de l'enseignement).

3. "G - 2 . 3: The institution provides conditions essential to the effective performance by the faculty in the advanced programs".

Le programme en est encore au stade de l'élaboration, il n'a pas encore été implanté. On ne peut faire la preuve à l'avance, qu'une fois en opération, le programme rencontrera les exigences de ce standard. Il est à souhaiter qu'on essaiera de s'y conformer au moment de la mise en opération.

4. "G - 2 . 4: Part-time faculty meet the requirements for appointment to the full-time faculty and are employed only when they can make special contributions to advanced programs".

La mise en opération du programme et encore davantage une tendance à sa "provincialisation", exigera du personnel à temps partiel. Il est cependant très difficile de faire la preuve à l'avance que la composition de ce personnel correspondra à la description que l'on en donne dans ce standard.

5. "G - 3.2: The institution applies specific criteria for the retention of candidates in advanced programs who possess academic competencies and personal characteristics appropriate to the requirements of the professional roles for which they are being prepared".

Exception faite des règles générales établies dans les sections 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 de la partie 3 du DMCFS de l'Université Laval, le programme ne prévoit aucune disposition particulière pour rencontrer les exigences de ce standard. Le problème du choix de la forme d'évaluation n'est pas encore solutionné. Nous aurions tendance à favoriser une évaluation des candidats à partir de critères de performance. Par le fait même, nous éviterions d'avoir à prévoir l'élimination d'un certain pourcentage de candidats, ce que le choix d'une évaluation à partir de normes aurait rendu obligatoire. Cependant la réalité nous montre qu'il y a des abandons de programme pour toutes sortes de facteurs (Cf. Analyse des résultats des étudiants expérimentaux, en annexe D).

6. "G - 4 . 2: The institution provides physical facilities and other resources essential to the instructional and research activities of each advanced program".

Comme le programme n'est pas en opération, nous ne pouvons faire la preuve que nous répondons aux exigences de ce standard. On conçoit facilement qu'il faudra éventuellement ouvrir des locaux (laboratoires) (Cf. Compte rendu de l'entrevue avec Marcel Robert, en annexe A) et s'équiper de matériel (magnétoscopes, magnétophones) (Cf. Section 9 du dossier de présentation) pour assurer l'efficacité de notre programme.

7. "G - 5 . 1: The institution condicts a well defined plan for evaluating the teachers and other professional school personnel it prepares at the graduate level".

C'est pour des raisons d'ordre économique que nous ne rencon-

trons pas les exigences de ce standard. Nous aurions pu prévoir, avant même l'implantation de ce programme, un plan d'évaluation comme le demande ce standard. Cependant, la masse des ressources humaines et monétaires qu'il aurait fallu mettre en branle pour réaliser un tel plan d'évaluation, avant même que le programme n'ait été approuvé, nous a semblé un risque énorme de gaspillage. Nous réservons plutôt cette évaluation pour les essais et travaux de recherche des étudiants du programme, une fois qu'il sera accepté.

8. "G - 5 . 2: The institution uses the evaluation results in the study, development and improvement of its advanced programs".

On ne peut faire la preuve à l'avance que l'institution qui sera responsable de l'application de programme utilisera les résultats d'une éventuelle évaluation pour l'amélioration continuelle de ce programme. On doit cependant noter que nous nous sommes efforcés, dans l'élaboration du présent programme en supervision de l'enseignement, de tenir compte des commentaires et remarques faits par les candidats qui avaient suivi le programme expérimental.

C.D.

ANNEXE D

Evaluation des résultats obtenus par les

étudiants MSS durant leurs études de maîtrise 1969-72

Etude de:

Claire Drapeau.

Il y a deux ans et demi, un professeur de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval entreprend une Recherche sur les Stages d'enseignement et l'influence de la relation Maître de Stage-Stagiaire (projet MSS). Pour mener à bonne fin le projet, on demande la collaboration de maîtres associés. A l'occasion de leur participation au projet, on offre à ces derniers la possibilité de s'inscrire à un programme de maîtrise en Sciences de l'éducation (option supervision) approuvé à titre expérimental pour des candidats n'ayant pas le pré-requis officiel d'admission, soit la licence en pédagogie.

Dix-sept professeurs, enseignant dans les écoles secondaires de la Commission des Ecoles Catholiques de Québec, s'inscrivent à cette maîtrise. Trois d'entre eux possèdent tous les pré-requis: ce sont des étudiants que nous appelons "réguliers MSS", tandis que les quatorze autres sont considérés comme étudiants "expérimentaux MSS". De ces dix-sept personnes, six abandonnèrent leurs études de maîtrise, un étudiant "régulier MSS" et cinq étudiants "expérimentaux MSS". (1)

LIMITES ET BUTS DE L'ETUDE

Cette étude utilise les résultats obtenus par les étudiants "réguliers MSS" et "expérimentaux MSS" inscrits aux divers cours et

---

(1) Voyons la proportion des étudiants MSS "expérimentaux" comparée aux étudiants MSS "réguliers" qui abandonnèrent de participer au projet. Des trois étudiants MSS "réguliers", un abandonna et des quatorze étudiants MSS "expérimentaux" cinq abandonnèrent, soit 33 1/3% dans le 1er cas et 35 5/7% dans le 2e cas et si l'on enlève le cas de mortalité dans ce dernier cas le pourcentage est de 28 4/7%.

séminaires qu'ils ont suivis depuis leur inscription à la maîtrise. Elle utilise aussi les résultats des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education de Laval dans les cours et séminaires suivis en même temps que les étudiants MSS durant la période qui va de janvier 1970 à mai 1972.

A l'aide de ces données, on a voulu savoir si les étudiants réguliers et les étudiants MSS "réguliers" et "expérimentaux" réussissaient sensiblement de la même façon.

Le but étant de vérifier si nos moyennes sont égales, il faut alors poser comme hypothèses que celles-ci sont égales, pour ensuite les vérifier. Voici les hypothèses posées:

1. La moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants "réguliers MSS" d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent.

2. La moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants réguliers d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent.

3. La moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants réguliers, d'autre part dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent.

4. La moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" et "expérimentaux MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants réguliers d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent.

Plusieurs facteurs nous étant inconnus tels: le quotient intellectuel de chaque étudiant, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les résultats de test d'habileté et d'aptitude, il a fallu écarter la possibilité d'une étude de covariance et limiter notre travail à l'étude de la différence significative entre les moyennes des résultats académiques obtenus par chaque groupe.

Sur les facteurs que l'on vient de mentionner, la Faculté des Sciences de l'Éducation ne recueille de données pour ses étudiants réguliers ni avant, ni au moment de l'admission. Nous aurions voulu élargir notre étude mais nous n'avions des données sur l'expérience dans l'enseignement et sur la personnalité que pour les étudiants MSS.

Le nombre des étudiants MSS est aussi limité, pour la bonne raison que les autorités n'ont permis l'inscription au programme expérimental que d'un nombre restreint de candidats n'ayant pas les pré-requis officiels (licence en pédagogie ou l'équivalent).

Malgré ces limites évidentes, cette étude nous semble quand même permettre de porter un jugement critique sur les pré-requis officiels pour l'admission aux études de maîtrise à la F.S.E. de Laval.

LA POPULATION

Trois groupes font l'objet de notre étude:

1. Les étudiants réguliers: par étudiants réguliers, il faut entendre tous les étudiants et les étudiantes inscrits à la maîtrise en Sciences de l'Éducation, détenant les pré-requis officiels soit la licence en pédagogie et suivant un programme autre que le programme MSS.

2. Les étudiants "réguliers MSS": par étudiants "réguliers MSS", il faut entendre tous les étudiants et les étudiantes inscrits à la maîtrise en Sciences de l'Education (option supervision), détenant les pré-requis officiels soit la licence en pédagogie et suivant le programme MSS.

3. Les étudiants "expérimentaux MSS": par étudiants "expérimentaux MSS", il faut entendre tous les étudiants et les étudiantes inscrits à la maîtrise en Sciences de l'Education (option supervision), ne détenant pas les pré-requis officiels d'admission, soit la licence en pédagogie et suivant le programme MSS.

CUEILLETTE DES DONNEES

Les résultats obtenus aux divers cours et séminaires furent relevés directement des fiches d'évaluation de chaque étudiant. Pour chaque cours ou séminaire suivi conjointement par les étudiants "expérimentaux MSS", les étudiants "réguliers MSS" et les étudiants réguliers, on a relevé les résultats de janvier 1970 à mai 1972.

Les notes obtenus dans les matières de scolarité sont exprimées selon les symboles suivants:

POUR L'ANNEE 1970-71 (1)

Symbole	Qualificatif	Equivalent chiffré
A	Excellent	9
B	Très bien	8
B'	Bien	7
C	Assez bien	6
C'	Passable	5

(1) Ecole des Gradués, Annuaire No. 23, 1970-1971. Université Laval, Québec 6, p. 26.

POUR L'ANNEE 1971-72 (2)

Symbole	Qualificatif	Equivalent chiffré
A	Excellent	5
B	Très bon	4
C	Bon	3

Cependant, pour rendre les calculs possibles, il a fallu ramener l'équivalent chiffré de l'année 1971-72 à peu près à celui de l'année 1970-71. Pour donner l'équivalent chiffré, on a tenu compte des qualificatifs de '70-'71 et '71-'72.

Symbole	Qualificatif	Equivalent chiffré
A	Excellent	10
B	Très bon	8
C	Bon	7

INSTRUMENT STATISTIQUE

L'instrument statistique utilisé est le rapport t pour calculer la différence significative entre deux moyennes.

L'évaluation de ce rapport t sera faite en fonction de la courbe de Student qui sert dans le cas de population peu nombreuse.

La courbe de Student est utilisée pour vérifier une

---

(2) Ecole des Gradués, Annuaire No 24, 1971-72.
Université Laval, Québec 6. p. 30.

Hypothèse nulle (H_o) qui est l'égalité de deux moyennes, (H_o: $M_1 = M_2$), par rapport à l'hypothèse auxiliaire (H^1) qui est l'inégalité de deux moyennes, ($H_1 = M_1 \neq M_2$

Nous situons le degré de probabilité de la différence des moyennes au niveau de confiance 1^e) de 99%. Sur la table qui suit, ce niveau de confiance doit être lu dans la colonne .995 à cause de l'H_1 qui est la différence de deux moyennes; ($M_1 \neq M_2$) et au niveau de confiance 2^e) de 95%. Pour la même raison, ce niveau de confiance doit être lu dans la colonne .975 (voir table I).

PREMIERE HYPOTHESE

La moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants "réguliers MSS" d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent. Ici les étudiants sont inscrits à un même programme avec des pré-requis d'admission différents.

H_o: M "MSS exp." $=$ M "MSS rég".

H_1: M "MSS exp." $\neq$ M "MSS rég."

SOMMAIRE ANALYTIQUE DE LA TABLE 2

On constate que l'H_o doit être acceptée et que l'H_1 doit être rejetée pour deux cours ou séminaires. Dans un cas, l'H_o doit être rejetée et l'H_1 doit être acceptée et dans un autre cas le test n'est pas applicable, car le sigma égale zéro. (un seul candidat en N_2).

Ici, il est assez difficile de conclure que les résultats des étudiants "expérimentaux MSS" égalent ou n'égalent pas les résultats des étudiants "réguliers MSS".

PERCENTILE VALUES (t_p)
for
STUDENT'S t DISTRIBUTION
with ν degrees of freedom

ν	$t_{.995}$	$t_{.99}$	$t_{.975}$	$t_{.95}$	$t_{.90}$	$t_{.75}$	$t_{.70}$	$t_{.60}$	$t_{.55}$	$t_{.50}$
1	63.66	31.82	12.71	6.31	3.08	1.376	1.000	.727	.510	.325
2	9.92	6.96	4.30	2.92	1.89	1.061	.816	.617	.445	.289
3	5.84	4.54	3.18	2.35	1.64	.978	.765	.584	.424	.277
4	4.60	3.75	2.78	2.13	1.53	.941	.741	.569	.414	.271
5	4.03	3.36	2.57	2.02	1.48	.920	.727	.559	.407	.267
6	3.71	3.14	2.45	1.94	1.44	.906	.718	.553	.402	.265
7	3.50	3.00	2.36	1.90	1.42	.896	.711	.549	.399	.263
8	3.36	2.90	2.31	1.86	1.40	.889	.706	.546	.398	.262
9	3.25	2.82	2.26	1.83	1.38	.883	.703	.543	.396	.261
10	3.17	2.76	2.23	1.81	1.37	.879	.700	.542	.394	.260
11	3.11	2.72	2.20	1.80	1.36	.876	.697	.540	.393	.260
12	3.06	2.68	2.18	1.78	1.36	.873	.695	.539	.393	.259
13	3.01	2.65	2.16	1.77	1.35	.870	.694	.538	.392	.259
14	2.98	2.62	2.14	1.76	1.34	.868	.692	.537	.392	.258
15	2.95	2.60	2.13	1.75	1.34	.866	.691	.536	.391	.258
16	2.92	2.58	2.12	1.75	1.34	.865	.690	.535	.390	.258
17	2.90	2.57	2.11	1.74	1.33	.863	.689	.534	.390	.257
18	2.88	2.55	2.10	1.73	1.33	.862	.688	.534	.390	.257
19	2.86	2.54	2.09	1.73	1.33	.861	.688	.533	.389	.257
20	2.84	2.53	2.09	1.72	1.32	.860	.687	.533	.389	.257
21	2.83	2.52	2.08	1.72	1.32	.859	.686	.532	.388	.257
22	2.82	2.51	2.07	1.72	1.32	.858	.686	.532	.388	.256
23	2.81	2.50	2.07	1.71	1.32	.858	.685	.532	.388	.256
24	2.80	2.49	2.06	1.71	1.32	.857	.685	.531	.388	.256
25	2.79	2.48	2.06	1.71	1.32	.856	.684	.531	.388	.256
26	2.78	2.48	2.06	1.71	1.32	.856	.684	.531	.388	.256
27	2.77	2.47	2.05	1.70	1.31	.855	.684	.531	.389	.256
28	2.76	2.47	2.05	1.70	1.31	.855	.683	.530	.389	.256
29	2.76	2.46	2.04	1.70	1.31	.854	.683	.530	.389	.256
30	2.75	2.46	2.04	1.70	1.31	.854	.683	.530	.389	.256
40	2.70	2.42	2.02	1.68	1.30	.851	.681	.529	.388	.255
60	2.66	2.39	2.00	1.67	1.30	.848	.679	.527	.387	.254
120	2.62	2.36	1.98	1.66	1.29	.845	.677	.526	.386	.254
∞	2.58	2.33	1.96	1.645	1.28	.842	.674	.524	.385	.253

Source: R. A. Fisher and F. Yates, *Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research* (6th edition, Table III, Oliver and Boyd Ltd., Edinburgh, by permission of the authors and publishers.

TABLE I

TABLEAU DES DONNEES COMPARATIVES DES ETUDIANTS

MSS "REGULIERS" D'UNE PART ET MSS "EXPERIMENTAUX" D'AUTRE PART

Cours ou séminaires	N_1	N_2	M_1	M_2	V_1	t_1	$t.995_1$	$t,\ 975_1$
Psychologie rogérienne (G. Dussault, H. St-Pierre, R. Duval, P. l'Archevêque)	5	1	8	8	4	0	4.60 acceptée	2.78 acceptée
Analyse du comportement pédagogique (G. Dussault 69-70)	6	2	8.3	8.5	6	-0.31	3.71 acceptée	2.45 acceptée
Supervision des stages (G. Dussault, M. Leclerc)	6	1	8	10			Test non applicable car $\sigma = 0$	
Curriculum et enseignement (G. Dussault)	7	2	7.9	9	7	-4.6	3.50 refusée	2.36 refusée

IDENTIFICATION DES SYMBOLES

N_1 : Etudiants "MSS expérimentaux" (nombre)

N_2 : Etudiants "MSS réguliers" (nombre)

M_1 : Moyenne des résultats des étudiants "MSS expérimentaux"

M_2 : Moyenne des résultats des étudiants "MSS reguliers".

V_1 : Degré de liberté des étudiants MSS "expérimentaux" et MSS "réguliers".

t_1 : Le rapport T des étudiants MSS "expérimentaux et MSS "réguliers"

Egalité des moyennes à 99% et à 95%

Le nom des responsables des cours et séminaires est inscrit entre parenthèses après le titre du cours ou du séminaire.

TABLE 2

DEUXIEME HYPOTHESE

La moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" d'une part n'est pas différente de la moyenne des résultats des étudiants réguliers d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent. Les étudiants sont inscrits à un programme différent avec des pré-requis d'admission différents.

H_o: $M_{\text{"MSS exp."}} = M_{\text{rég.}}$

H_2: $M_{\text{"MSS exp."}} \neq M_{\text{rég.}}$

SOMMAIRE ANALYTIQUE DE LA TABLE 3

On constate que l'H_o doit être acceptée et que l'H_2 doit être rejetée pour quatre séminaires ou cours. Dans un cas, le test n'est pas applicable, car le sigma égale zéro.

Il est facile de conclure que la moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" ne diffère pas de celle des résultats des étudiants réguliers.

TROISIEME HYPOTHESE

La moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" d'une part n'est pas différente de celle des résultats des étudiants réguliers d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent. Les étudiants sont inscrits à un programme différent avec les mêmes pré-requis d'admission.

H_o: $M_{\text{"MSS rég."}} = M_{\text{reg.}}$

H_3: $M_{\text{"MSS rég."}} \neq M_{\text{reg.}}$

TABLEAU DES DONNEES COMPARATIVES DES ETUDIANTS

MSS "REGULIERS" D'UNE PART ET MSS "EXPERIMENTAUX" D'AUTRE PART

Cours ou séminiares	$N_.$	N_3	M_1	M_3	V_2	t_2	$t.995_2$	$t.975_2$
Psychologie rogérienne (G. Dussault, H. St-Pierre, R. Duval, P. L'Archevêque)	5	2	8	7.5	5	0.85	4.03 acceptée	2.57 acceptée
Analyse du comportement pédagogique (G. Dussault 69-70)	6	11	8.3	8.5	15	-0.51	2.95 acceptée	2.13 acceptée
Supervision des stages d'enseignement (G. Dussault, M. Leclerc	6	1	8	8			Test non car σ	applicable = 0
Curriculum et enseignement (G. Dussault	7	1	7.9	8	6	-0.91	3.71 acceptée	2.45 acceptée
Analyse de l'enseignement (G. Dussault, M. Leclerc, C. Turcotte 71-72)	5	6	9.2	8.5	9	0.95	3.25 acceptée	2.26 acceptée

IDENTIFICATION DES SYMBOLES

N_1: nombre des étudiants "expérimentaux MSS"

N_3: nombre des étudiants réguliers

M_1: moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS"

M_3: moyenne des résultats des étudiants réguliers

V_2: degré de liberté des étudiants "expérimentaux MSS" et réguliers

T_2: le rapport t des étudiants "expérimentaux MSS" et réguliers.

Egalité des moyennes à 99% et à 95%

Le nom des responsables des cours et séminaires est inscrit entre parenthèses après le titre du cours ou du séminaire.

TABLE 3

SOMMAIRE ANALYTIQUE DE LA TABLE 4

On constate que l'H_o doit être acceptée et que l'H_3 doit être rejetée pour quatre cours ou séminaires. Dans deux cas le test n'est pas applicable car le sigma égale 0.

Il est facile de conclure que la moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" ne diffère pas de celle des résultats des étudiants réguliers.

QUATRIEME HYPOTHESE

La moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" et "réguliers MSS" d'une part n'est pas différente de la moyenne des résultats des étudiants réguliers d'autre part, dans tous les cours ou séminaires où ces deux classes de candidats se retrouvent.

Ces étudiants sont inscrits à un programme différent avec des pré-requis d'admission tantôt différents, tantôt semblables.

H_o: $M_{\text{"MSS exp. et MSS rég."}} - M_{\text{rég.}}$

H_4: $M_{\text{"MSS exp. et MSS rég."}} \neq M_{\text{rég.}}$

TABLEAU DES DONNEES COMPARATIVES DES ETUDIANTS

MSS "REGULIERS" D'UNE PART ET MSS "EXPERIMENTAUX" D'AUTRE PART

Cours ou séminaires	N_2	N_3	M_2	M_3	V_3	t_3	$t.995_3$	$t.975_3$
Psychologie rogérienne (G. Dussault, H. St-Pierre, R. Duval, P. L'Archevêque)	1	2	8	7.5	1	0.6	63.66 acceptée	12.71 acceptée
Analyse du comportement pédagogique (G. Dussault 69-70)	2	11	8.5	8.5	11	0	3.11 acceptée	2.20 acceptée
Supervision des stages (G. Dussault, M. Leclerc)	1	1	10	8	0		Test non car V= 0	applicable et σ = 0
Nouvelle approche psycho-philosophique de la relation péd. (J.M. Hamelin, P. L'Archevêque	1	8	10	9.6	7	0.43	3.50 acceptée	2.36 acceptée
Visualisation (P. Marton)	1	5	8	7.6	4	1.2	4.60 acceptée	2.78 acceptée
Curriculum et enseignement (G. Dussault)	2	1	9	8	1		Test non car σ	applicable = 0

IDENTIFICATION DES SYMBOLES

N_2: nombre des étudiants "réguliers MSS"

N_3: nombre des étudiants réguliers

M_2: moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS"

M_3: moyenne des résultats des étudiants réguliers

V_3: degré de liberté des étudiants "réguliers MSS" et réguliers

t_3: le rapport t des étudiants "réguliers MSS" et réguliers

Egalité des moyennes à 99% et à 95%

Le nom des responsables des cours ou séminaires est inscrit entre parenthèses après le titre du cours ou du séminaire.

TABLE 4

TABLEAU DES DONNEES COMPARATIVES DES ETUDIANTS "REGULIERS" D'UNE PART

ET DES ETUDIANTS MES "EXPERIMENTAUX ET REGULIERS" D'AUTRE PART

Cours ou séminiares	N_3	N_4	M_3	M_4	V_4	t_4	$t.995_4$	$t.975_4$
Psychologie rogérienne (G. Dussault, H. St-Pierre, R. Duval, P. L'Archevêque)	2	6	7.5	8	6	0.95	3.71 acceptée	2.45 acceptée
Analyse du comportement pédagogique (G. Dussault 1969-70	11	8	8.5	8.4	18	-0.32	2.88 acceptée	2.10 acceptée
Supervision des stages d'enseignement (G. Dussault, M. Leclerc)	1	7	8	8.3	6	0.38	3.71 acceptée	acceptée
Analyse de l'enseignement (G. Dussault M. Leclerc, C. Turcotte)	6	5	8.5	9.2	9	0.95	3.25 acceptée	2.26 acceptée
Nouvelle approche psychologique de la relation pédagogique (J.M. Hamelin, P. L'Archevêque)	8	1	9.6	10	7	0.43	3.50 acceptée	2.36 acceptée
Visualisation (P. Marton)	1	5	8	7.6	4	1.2	4.60 acceptée	2.78 acceptée
Curriculum et enseignement (G. Dussault)	1	9	8	8.1	8	0.1	3.36 acceptée	2.31 acceptée
Théorie du changement (M. Robert)	13	4	6.8	8.8	15	7.22	2.95 refusée	2.13 refusée
Evaluation et mesure (J.J. Bernier)	7	4	7	8.3	3	1.47	5.84 acceptée	3.18 acceptée
Didactique de la géographie (B. Robert)	2	1	9	10	1	1	63.66 acceptée	12.71 acceptée
La géographie de l'éducation (B. Robert)	1	1	10	10	0	—	test non car $\sqrt{}$	applicable = 0
Problèmes de communication et d'autorité (J. Ardoino)	12	2	7.9	7.5	12	-0.52	3.06 acceptée	2.18 acceptée

TABLE 5

IDENTIFICATION DES SYMBOLES - TABLE 5

N_3: nombre des étudiants réguliers

N_4: nombre des étudiants "réguliers MSS" et "expérimentaux MSS"

M_3: moyenne des résultats des étudiants réguliers

M_4: moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" et "expérimentaux MSS"

V_4: degré de liberté des deux groupes d'étudiants

t_4: le rapport t des deux groupes d'étudiants

Egalité des moyennes à 99% et 95%

Le nom des responsables des cours ou séminaires est inscrit entre parenthèses après le titre du cours ou du séminaire.

SOMMAIRE ANALYTIQUE DE LA TABLE 5

On constate que H_o doit être acceptée et que l'H_4 doit être rejetée pour dix cours ou séminaires sur douze. Dans un cas la moyenne obtenue par les étudiants MSS est supérieure à celle des étudiants réguliers. Dans un autre cas le test n'est pas applicable car le degré de liberté égale zéro.

Il est facile de conclure que le résultat des étudiants MSS ne diffère pas de celui des étudiants réguliers.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude nous permet de vérifier quatre hypothèses qui nous fournissent les informations suivantes:

1.- On ne peut se prononcer à savoir si la moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" est égale ou non à celle des étudiants "réguliers MSS";

2.- Il est facile de conclure que la moyenne des résultats des étudiants "expérimentaux MSS" ne diffère pas de celle des étudiants réguliers;

3.- Il est facile de conclure que la moyenne des résultats des étudiants "réguliers MSS" ne diffère pas de celle des étudiants réguliers;

4.- Il est facile de conclure que la moyenne des résultats des étudiants MSS ne diffère pas de celle des étudiants réguliers.

En conséquence, il est plausible de conclure que les pré-requis officiels d'admission à la maîtrise, soit la licence en pédagogie, n'ont pas été prouvés gage de réussite dans le programme expérimental et ne le seraient vraisemblablement pas dans le nouveau programme.

Qu'un étudiant ne possède pas les pré-requis officiels, soit la licence en pédagogie ou son équivalent, ne semble pas par ailleurs un facteur à considérer dans l'abandon du projet (voir note au bas de la page 2)

C.D.

Nous remercions monsieur Jean-Paul Laplante, professeur de mathématiques, au CEGEP Bois-de-Boulogne, Montréal, pour ses précieux avis sur le traitement statistique de cette étude.

ANNEXE E

BESOINS ET ORGANISATION DU PERFECTIONNEMENT DES MAITRES:

PREOCCUPATIONS DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES.

Etude de:
Serge Desmeules.

Avertissements.

Le présent document veut présenter, sans interprétation de notre part, la préoccupation des associations professionnelles en ce qui regarde le perfectionnement de leurs membres. L'étude est basée sur des écrits que ces associations ont publiés. L'éventail des sources n'est pas complet mais couvre la majorité des associations qui ont publié des rapports ou mémoires.

Nous considérons que les besoins manifestés par les associations professionnelles en ce qui regarde le perfectionnement de leurs membres doivent être pris en considération lors de l'élaboration d'un programme visant justement le perfectionnement de certaines de ces mêmes personnes.

On trouvera dans les pages qui suivent le nom de l'association concernée, sa fonction comme corps intermédiaire, le texte consulté et le contenu correspondant aux préoccupations du comité du programme de maîtrise en éducation (supervision de l'enseignement).

C.P.I. Conseil Pédagogique Interdisciplinaire.

FONCTION:

Unifier, décloisonner, chapeauter, coordonner, planifier les activités des différentes associations provinciales.

TEXTE:

Rapport synthèse de la session d'étude automne 1971 intitulée "Chasse Galerie".

C- Le Problème du Perfectionnement et du Recyclage des Maîtres.

- On n'investit pas suffisamment dans le perfectionnement et le recyclage des maîtres.
- Le syndicat doit encourager le perfectionnement des enseignants.

- On souhaite une continuité dans les programmes de formation.
- Que la politique des "cours prérequis" soit étalie aux différents niveaux d'enseignement.
- Que les cours organisés à l'Université répondent aux besoins réels des enseignants et les forment en vue des besoins de leur discipline et du niveau où ils enseignent. Que ces cours soient dispensés dans leur région.
- Il faut entraîner les enseignants à différentes pédagogies.
- Il faut axer le programme de recyclage des maîtres sur l'utilisation des techniques modernes de communication et éviter la course aux diplômes en présentant des cours vraiment utiles.
- Les plans de perfectionnement et de recyclage devraient permettre de faire des enseignants de véritables animateurs.
- L'université devrait s'organiser pour que les enseignants puissent mieux s'informer sur l'orientation qu'ils doivent prendre et pour que les cours suivis dans une université soient reconnus dans une autre.
- Le perfectionnement des maîtres doit chercher une autre voie. Nous y voyons un rôle à confier aux coordonnateurs de l'enseignement qui, avec le directeur des études de sa commission scolaire régionale et les autres coordonnateurs de toute une région, établirait une entente avec l'université pour un recyclage des maîtres au point de vue pédagogique, lequel recyclage serait crédité et reconnu.
- Etant donné la situation actuelle, il faut entreprendre une étude approfondie sur tout le problème du perfectionnement et du recyclage des maîtres.

TEXTE:

"Formation et Perfectionnement des maîtres" avril 1970.

2-21 Evaluation du Probaniste.

L'appréciation des candidats doit se faire par des personnes qui le connaissent bien et qui ont eu l'occasion de connaître le jeune maître dans son action professionnelle.

Pour éviter l'odieux du jugement, le candidat devrait être intimement associé à cette évaluation. Ainsi, les critères devraient être discutés avec lui. On devrait lui permettre l'initiative de la discussion en partant de sa propre évaluation pour la confronter avec celle de son milieu.

2-30 Perfectionnement.

On considère que l'enseignant est maintenant apte à travailler sans surveillance stricte. Ce qui ne veut pas dire qu'il possède déjà toutes les connaissances qu'exige sa profession. Il est évident que des lacunes demeureront, que le professeur reconnaît lui-même ou qu'on a dû lui signaler lors de sa probation. Il nous semble judicieux d'introduire ici une autre étape de formation, adaptée à chaque individu et qui aura pour buts:

1. de maintenir le professeur en situation d'étude et de perfectionnement.
2. de combler des lacunes réelles et reconnues dans la discipline d'enseignement ou dans la formation pédagogique.

2-40 La Maîtrise.

S'il désire se perfectionner nous devons lui en fournir les moyens, c'est-à-dire un cadre très souple qui s'adapte aux besoins de chacun. A ce niveau il faut faire disparaître, ou presque la notion de cours. Il faut cependant rencontrer les exigences de l'école ou faculté concernée. Nous ne croyons pas, toutefois, que la résidence à l'université soit nécessaire de façon absolue. Il faudrait s'efforcer de s'en dégager.

111 Corollaires.

Pour assurer aux probanistes et aux enseignants en perfectionnement ou en recyclage le milieu et les auxiliaires appropriés, une politique de recrutement et de formation d'équipes s'impose. De même, la compétence et la disponibilité des coordonna-

teurs de matière et des directeurs de département doivent faire l'objet d'une réforme sérieuse.

Le Conseil des Universités doit recommander un bureau d'accréditation capable de reconnaître rapidement et suivant des critères souples et connus de tous les "Cours" de perfectionnement suivis ou non dans le sein d'une Université et donnés ou non par son personnel régulier. Les décisions de ce bureau doivent être acceptées par toute université au Québec.

A.P.S.Q. Association des Professeurs de Sciences du Québec.

FONCTION:

Apporter aux professeurs de sciences de la province de Québec un moyen de s'exprimer et de partager les efforts personnels. Orienter l'enseignement des sciences dans notre milieu et influencer si possible le Ministère relativement au contenu des programmes de sciences. Elle se veut un rôle de surveillance de l'implantation de la naissance et de la qualité des nouveaux programmes.

TEXTE: Rapport du 6e Congrès "L'événement d'Octobre" 1971
La Formation Permanente des Maîtres. Par Jacques Desautels PH. D en collaboration.

Les propos tenus ici s'appliquent aux maîtres en exercice.

- La formation des maîtres, du point de vue quantité, est terminée et il faut maintenant renforcer l'acquis.
- La réforme pédagogique, si elle est jamais amorcée, le sera par les maîtres actuellement en exercice.
- Etre formé pour l'enseignement des sciences c'est d'être critique face aux stratégies d'enseignement; c'est en somme d'être capable de mesurer les effets de ses actions et d'adopter une attitude scientifique face à l'enseignement. Nous avons vu trop de maîtres se cantonner derrière des sigles pour croire que les cours

teurs de matière et des directeurs de département doivent faire l'objet d'une réforme sérieuse.

Le Conseil des Universités doit recommander un bureau d'accréditation capable de reconnaître rapidement et suivant des critères souples et connus de tous les "Cours" de perfectionnement suivis ou non dans le sein d'une Université et donnés ou non par son personnel régulier. Les décisions de ce bureau doivent être acceptées par toute université au Québec.

A.P.S.Q. Association des Professeurs de Sciences du Québec.

FONCTION:

Apporter aux professeurs de sciences de la province de Québec un moyen de s'exprimer et de partager les efforts personnels. Orienter l'enseignement des sciences dans notre milieu et influencer si possible le Ministère relativement au contenu des programmes de sciences. Elle se veut un rôle de surveillance de l'implantation de la naissance et de la qualité des nouveaux programmes.

TEXTE: Rapport du 6e Congrès "L'événement d'Octobre" 1971

La Formation Permanente des Maîtres. Par Jacques Desautels PH. D en collaboration.

Les propos tenus ici s'appliquent aux maîtres en exercice.

- La formation des maîtres, du point de vue quantité, est terminée et il faut maintenant renforcer l'acquis.
- La réforme pédagogique, si elle est jamais amorcée, le sera par les maîtres actuellement en exercice.
- Etre formé pour l'enseignement des sciences c'est d'être critique face aux stratégies d'enseignement; c'est en somme d'être capable de mesurer les effets de ses actions et d'adopter une attitude scientifique face à l'enseignement. Nous avons vu trop de maîtres se cantonner derrière des sigles pour croire que les cours

de recyclage actuels sont formateurs.

- Ce n'est qu'à partir du moment où le maître sera impliqué dans la recherche pédagogique qu'on pourra parler de formation permanente.
- Il faut que le maître dans son perfectionnement puisse s'interroger continuellement sur son action, interpréter les situations pédagogiques et participer à la construction de la pédagogie scientifique.

PERFECTIONNEMENT:

Il est suggéré:

- Que l'A.P.S.Q. fasse pression auprès des universités du Québec afin que ces dernières, en collaboration avec les commissions scolaires et les professeurs de sciences mettent sur pied un mécanisme permanent d'analyse et de réévaluation des besoins réels de perfectionnement.
- Que l'A.P.S.Q. informe régulièrement ses membres sur les expériences de programmes renouvellés de perfectionnement déjà mis en place (expérimentations: expérience pilote de l'Université de Sherbrooke, de l'U.Q.U.A.M., du service de l'éducation permanente de l'Université de Montréal).

Il est suggéré au niveau du perfectionnement des maîtres actuels:

- Que les habiletés pédagogiques soient prises en considération et soient même un critère de sélection pour ceux qu'on envoie se perfectionner.
- Que le perfectionnement des actuels professeurs se poursuive dans le milieu.
- Qu'un certain temps soit alloué à cet effet.
- Que ce perfectionnement soit acquis grâce à une certaine participation des maîtres actuels à la recherche pédagogique.

- Que cette recherche soit en fonction des besoins du milieu.
- Qu'au niveau d'une recherche concertée possible entre maîtres actuels et cadres des facultés d'éducation; qu'il existe des projets expérimentaux pour lesquels les maîtres se verraient dégagés d'une partie de leur temps d'enseignement sans modification de salaire.

A.P.A.M.E. Association pour l'avancement des mathématiques à l'élémentaire

TEXTE: Rapport d'une session d'étude des coordonnateurs de mathématique tenue à Pierre Fond les 15-16-17 mars 1972.

Atelier no 6:

Comment ne pas être déçu par le fait que les universités du Québec en général, ne proposent pas des formes originales de recyclage et de perfectionnement des maîtres. L'A.P.A.M.E. se réjouit du projet pour la formation, à l'Université Sir Georges William. Ce projet débuterait une session de six semaines de travail consacrées au programme cadre.

S.P.G.Q. Société des Professeurs de Géographie du Québec.

FONCTION:

Promouvoir l'enseignement de la géographie dans notre province, en groupant tous les professeurs qui enseignent présentement aux niveaux élémentaire, secondaire, collégial, universitaire ainsi que toutes personnes engagées dans les tâches de l'éducation qui s'intéressent à l'enseignement de la géographie.

TEXTE: Bulletin de la société des professeurs de géographie du Québec.

Il faudra enfin que le perfectionnement des professeurs actuellement en fonction soit une des principales préoccupations de l'Université. On devra y trouver une politique d'ensemble qui encouragera l'enseignant à se perfectionner: cours du soir, cours d'été, moitié ou quart d'année etc...

A.Q.P.F. Association Québecoise des Professeurs de Français

FONCTION:

Association qui a comme but de promouvoir l'enseignement du français au Québec. Faire de la langue de l'élève un instrument de communication au service de la pensée.

TEXTE: Mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Education par l'Association québecoise des Professeurs de Français 24 avril 1972.

Dans le milieu des professeurs de français les A.D.P. sont malicieusement appelés des hommes invisibles. Il faudrait donc comme nous l'exprimions dans le Livre Noir multiplier ces agents de développement pédagogique sur tout le territoire du Québec.

Que le Ministère de l'éducation crée un moyen par lequel les universités coordonneront leurs programmes en tenant compte des besoins des milieux et du renouveau pédagogique.

A.M.Q. Association mathématique du Québec.

FONCTION:

Réunir les professeurs des différents niveaux de l'enseignement des mathématiques pour collaborer et échanger.

TEXTE: Position de l'Association Mathématique du Québec face au problème de l'animation pédagogique, 19 février 1971

C'est par l'identification d'un certain nombre de tâches à accomplir, ou d'opération à conduire, que l'on peut justifier la nécessité d'un animateur ou chef de groupe dans chaque polyvalente comme par exemple l'assistance aux jeunes maîtres...

La formation continue est indispensable pour approfondir

les connaissances de professeur, ne pas le laisser se scléroser. Elle doit aussi être donnée par l'Université, avec laquelle tout professeur doit rester en contact, et elle doit être le complément de la formation qu'il a reçue pendant ses années d'études. Il faut avertir nettement tous les responsables de l'éducation du très grave danger que représente la tentation de réduire la durée de la formation des professeurs.

SD.

FIN